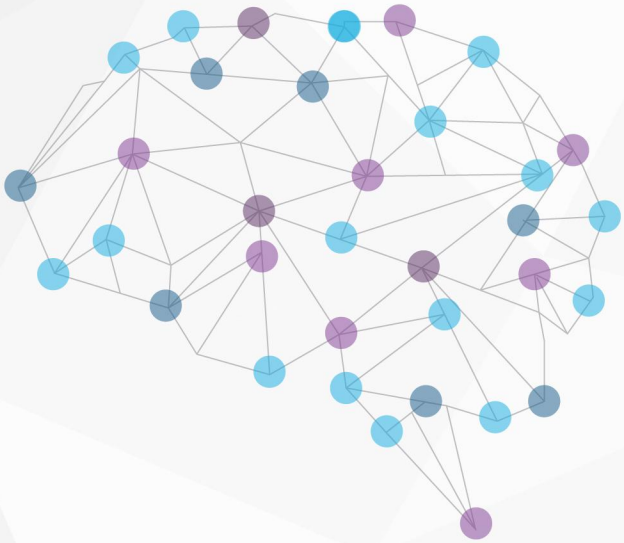
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
Université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued

مجلة العلوم النفسية والتربوية

JPES

دورية دولية محكمة ومتخصصة
تصدر عن جامعة الشهيد حمة لخضر
الوادي - الجزائر



المجلد 4، العدد (1)
2017

ISSN 2437-1173
Legal Deposit: N° 2015-6935

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي

Journal of Psychological and Educational Sciences

International Specialised and Refereed Periodical

Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

ISSN 2437-1173

رقم الإيداع القانوني: 2015.6935

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي – مدير الجامعة

المدير الشرفي

د. عبد الرحمن تركي –عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير تحرير المجلة

أ.د. اسماعيل لعيس

رئيس هيئة التحرير

د. سلاف مشري

نائب رئيس هيئة التحرير

د. الزهرة الأسود

هيئة التحرير

د. محمد سبع
د. مسعودة منتصر
د. خليفة أحمد زواري
أ. عمار حمامة
د. كريمة مقاوسي
د. مصباح الهلي
د. عبد الرزاق بلموشي
أ. غدايفي هند

الإعداد التقني

أ. سليم حمي

تدقيق اللغة الإنجليزية والتعاون الدولي:

أ. عيسى تواتي ابراهيم
أ. محمد شوشاني عبيدي

المجلد 4 العدد (1). مارس 2017

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

ص ب. 789، 39000 ولاية الوادي-الجزائر

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

ترسل جميع المراسلات والأعمال الكترونيا على موقع المجلة عبر البوابة الجزائرية للمجلات:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئـة الاستشاريـة للمجلـة

من الجزائــر

أ. د. عبد الله قلي. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. أحمد دوقة. جامعة الجزائر 2. الجزائر
أ.د. الطاهر سعد الله. جامعة الوادي. الجزائر
أ.د. الطيب بالعربي. جامعة الجزائر 2
أ.د. امحمد تيغزة. جامعة وهران. الجزائر
أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة. جامعة بومرداس. الجزائر
أ.د. محمد الساسي الشايب. جامعة ورقلة. الجزائر
أ.د. نادية بن زعموش. جامعة ورقلة. الجزائر
د. حليمة قادري. جامعة وهران- الجزائر
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة. الجزائر
د. سامية رحال. جامعة الشلف. الجزائر
د. سميرة ركزة. جامعة البليدة. الجزائر
د. سميرة ميسون. جامعة ورقلة. الجزائر
د. شهرزاد نوار. جامعة ورقلة. الجزائر
د. شوقي ممادي. جامعة الوادي-الجزائر
د. صبرينة قهار. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. عبد الناصر غربي. جامعة الوادي. الجزائر
د. علي خرف الله. جامعة الوادي-الجزائر
د. فارس إسعادي. جامعة الوادي. الجزائر
د. كريمة علاق. جامعة مستغانم. الجزائر
د. لطيفة زروالي. جامعة وهران2. الجزائر
د. منصور بوبكر. جامعة الوادي. الجزائر
د. نصيرة بن نابي. جامعة الجزائر 2. الجزائر

من خارج الجزائــر

أ.د. إبراهيم أحمد حسين الشرع, الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د. أحمد بن دانية. جامعة الملك فهد للبترول. السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم. جامعة الكوفة- العراق
أ.د. إيمان عباس الخفاف. جامعة المستنصرية. العراق
أ.د. رياض نايل العاسمي. جامعة دمشق – سوريا
أ.د. عبد الباقي دفع الله أحمد. جامعة الخرطوم- السودان
أ.د. عبد الكريم غريب. مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب
أ.د. علي محمود شعيب. جامعة المنوفية. مصر
أ.د. مارسلينا شعبان حسن. جامعة دمشق- سوريا
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن. جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. محمد مقداد. جامعة البحرين. البحرين
د. إخلاص محمد عبد الرحمن. جامعة ود مدني الأهلية- السودان
د. أمجد عزت عبد المجيد جمعة. الجامعة الاسلامية بغزة- فلسطين
د. بنعيسى زغبوش. جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب
د. خالد صلاح حنفي محمود. جامعة الاسكندرية-مصر
د. ربيع عبدالرؤوف محمد عامر. جامعة الملك خالد. أبها. السعودية
د. رمضان عاشور حسين سالم. جامعة حلوان. مصر
د. سليمان عبد الواحد يوسف. جامعة قناة السويس-مصر
د. طارق زكي موسى. جامعة تبوك. السعودية
د. عبد الحسين رزوقي الجبوري. جامعة بغداد. العراق
د. عدنان محمد عبده محمد القاضي. جامعة تعز. اليمن
د. محمد أسامة عامر. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. منى حلمي عبد الحميد طلبة. جامعة الطائف –السعودية
د. نعيم عبد حمد العبادلة. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. هيام موسى التاج. جامعة عمان العربية. الأردن

Pr. Denis Legros. IUFM Créteil et Université de Paris8
Pr. Michel Musiol . Université de Lorraine, Nancy
Dr. Tarek Bellaj. Qatar University

تعريـــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، وذات الرقم المعياري الدولي: ISNN 2437-1173 ورقم الإيداع القانوني: 6935-2015، تصدر المجلة بشكل دوري بمجلدين في السنة، وكل مجلد بعددين كل ثلاثة أشهر.

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي من المجلات التي ترد في قائمة المجلات العلمية الوطنية المحكمة التي نشرتها المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي RSDT بالبوابة الجزائرية للمجلات العلمية. تطمح المجلة لأن تكون مصنفة ضمن أهم قواعد البيانات، وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2016 بلغ 0.39.

تهتم المجلة بمختلف الدراسات والبحوث في مجال علم النفس والتربية، باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية. وتسعى لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين في مجال العلوم النفسية والتربوية، وتتيح لهم الفرصة لنشر نتائج دراساتهم التي لم يسبق نشرها ووصولها للمهتمين والمختصين في الوطن العربي... وتولي اهتمامها خاصة بالمواضيع التي تتناول المظاهر النمائية والمكتسبة في نمو الفرد واكتساب المعارف وأسسها النفسية، التربوية والعصبية وكذا الأبعاد السوية والمرضية من هذه المظاهر.

وهذه الكلمات المفتاحية التي تساعد الأساتذة الباحثين على فهم أكثر لمجالات اهتمام المجلة: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الاضطرابات اللغوية، علم النفس التربوي، الإرشاد والتوجيه، والقياس النفسي، المناهج وطرائق التدريس، التعليمية، الإدارة التربوية...

قواعـــــد النشـــر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر، وتعتذر عن عدم قبول أي مقال لا تتوفر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

الشروط العامة للنشر

1. أن يكون البحث في مجال علوم النفس وعلوم التربية.
2. أن يتميز البحث بالأصالة والإضافة العلمية.
3. أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره أو مقدما للنشر لدى أي جهة أخرى. ويرسل الباحث **تعهدا وإقرارا** بذلك حسب نموذج المجلة.
4. أن يستخدم البحث منهجا علميا واضحا وتوثيقا دقيقا.
5. أن يتبع **القـــالب** المعتمد في المجلة لكتابة وإخراج المقال.

الشروط المنهجية

6. أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث كاملا **20** صفحة، ولا يقل عن **10** صفحات، بما في ذلك قائمة المراجع والملاحق، على أن لا يتم نشر الملاحق، وإنما تقدم لغرض التحكيم فقط، ولا تشترط المجلة نشر أدوات جمع البيانات كملاحق، ولكن يستحسن تقديمها مع المقال لاطلاع المحكمين عليها.
7. يجب أن تتضمن الورقة الأولى للبحث:
   - **العنوان الكامل للمقال فقط**، أما اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها فيكتب باللغتين العربية والإنجليزية في استمارة المعلومات، ولا يكتب على أدوات البحث، ولا تتم الإشارة إليه بأي شكل من الأشكال لضمان سريّة التحكيم.
   - ملخص للمقال باللغتين: العربية، والانجليزية تحديدا. على أن يرفق كل ملخص بعنوان المقال، ويجب أن لا يتعدى كل ملخص 10 أسطر كحد أقصى ولا يقل عن 03 أسطر، ويجب أن يتضمن الهدف من البحث، وخلاصة الإجراءات والنتائج المتوصل إليها. ويدرج مع كل ملخص كلمات مفتاحية للموضوع، يفصل بينها فواصل منقوطة. (لا تتعدى 06 كلمات)
8. **عناصر المقال:** نظرا لتنوع الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، فإنه يتم التعامل وفق نمط عام لعناصر التحرير، بحيث:

– تحرر **البحوث الميدانية** بحيث تتضمن:

– **مقدمة؛**

– **الإشكالية، الفروض، الأهداف، الأهمية، حدود الدراسة، تحديد المصطلحات؛**

– **الإطار النظري والدراسات السابقة** (يحتوي التفريع المنهجي: عناصر رئيسية وعناصر فرعية... مرتبة ترتيبا تصاعديا، عرض الدراسات السابقة بشكل منظم منهجيا والتعليق عليها)؛

– **إجراءات الدراسة الميدانية**، تتضمن: **منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، إجراءات التطبيق الأساليب الإحصائية، عرض نتائج الدراسة ومناقشتها؛**

– **خاتمة؛**

– **مقترحات ودراسات مستقبلية؛**

– **قائمة المراجع**، منظمة ومرتبة وفق النظام المعمول به في هذه المجلة.

– تحرر **البحوث النظرية** بحيث تتضمن:

– **مقدمة** تحتوي على عناصر الموضوع.

– **الإشكالية، الفروض، الأهداف، الأهمية، حدود الدراسة، تحديد المصطلحات؛**

– **العرض** (يحتوي التفريع المنهجي: عناصر رئيسية وعناصر فرعية...مرتبة ترتيبا تصاعديا)؛

– **خاتمة** تتضمن نتائج البحث (وليس تلخيصا للبحث)؛

– قائمة المراجع، منظمة ومرتبة وفق النظام المعمول به في هذه المجلة.

9. التنسيق والكتابة: يتبع **القالب** لأكثر تفاصيل، وعموما:

– هوامش إعداد الصفحة تكون: 03 سم على اليمين، و02 سم في باقي الجهات: العلوي، الأيسر، الأسفل.

–يحرر البحث باللغة العربية بخط Simplified Arabic الحجم 14 من برنامج (Word 2010)، وبالخط Times New Roman للبحوث والكتابات باللغة الأجنبية الحجم 12. أما العناوين فبنفس الخط لكن بخط غامق (Bold, Gras).

– تباعد الأسطر 1 سم.

– تنظم العناوين كما يلي:

* العناوين الرئيسية: في وسط الصفحة. حجم الخط 14 غامق.

* العناوين الفرعية: في بداية السطر. حجم الخط 12 غامق.

* العناوين الجزئية: في بداية السطر مع الفقرة. حجم الخط 12 غامق

10. ضرورة مراعاة علامات الوقف والترقيم والمسافات البادئة للفقرات.

11. ضرورة مراعاة الفراغات بين الكلمات وعلامات الوقف:

– يجب أن لا تكون هناك مسافة بين آخر حرف وعلامات الوقف التالية: النقطتين (:)، الفاصلة (،)، الفاصلة المنقوطة (؛) النقطة (.)

– يجب أن لا يكون هناك مسافة بين حرف العطف (و) وأول حرف فب الكلمة.

12. عند كتابة الاسم باللاتينية للمؤلف الأجنبي (أو عدة مؤلفين) لا داعي لإعادة كتابة الاسم بالحروف العربية، ولا داعي لكتابة الاسم باللاتينية بين قوسين ( ) أو مزدوجين " ". (مثلا، عندما نكتب: Flavell أو Guichard فتكتب كما هي هكذا ولا داعي لإرفاقها بـ: "فلافل" أو "قيشار".

13. الجداول:

– تدرج في النص وترقم الجداول ترقيما متسلسلا حسب ورودها في المقال؛

– يكتب العنوان **أعلى** الجدول، أما التحليل والتعليق والملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول؛

– في عنوان الجدول نكتب: **جدول (1) عنوان الجدول** (مع ترك مسافة واحدة بين الجدول ورقمه/ ترك مسافة واحدة بين عنوان الجدول ورقمه)، حجم الخط 12 **(B)** بترك مسافة أعلى وأسفل العنوان. حجم الخط **10** داخل الجدول؛

– يتم كتابة المصدر أسفل الجدول، حجم الخط 10؛

–يتم تنسيق شكل الجدول كما في **المثال التالي**:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب...

العمود 1	العمود 2	العمود 3	العمود 4
الصف 1	00		
الصف 2			
الصف 3			

(المصدر، إن لزم الأمر)

14. **الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية:**

- ترقم ترقيما متسلسلا؛
- تكتب عناوينها أسفلها، بالطريقة التالية: **شكل (1) عنوان الشكل.** (مع ترك مسافة واحدة بين الشكل ورقمه/ ترك مسافة واحدة بين عنوان الشكل ورقمه)، حجم الخط 12 **(B)** بترك مسافة أعلى وأسفل العنوان؛
- يتم كتابة المصدر في نفس السطر أو أسفل عنوان الشكل، حجم الخط 10.
- يستحسن أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في صيغة صورة.

15. يجب أن تعتمد الأرقام العربية (1، 2، ...) في كامل المقال.

16. **التـوثيق:** يتبع في توثيق المراجع أسلوب **APA** الإصدار السادس (يمكن الاطلاع على الاصدار بالبحث في الأنترنت عن: APA Style). مع الإشارة بشكل خاص لما يلي:

- **في متن البحث:**

* يكتب التوثيق بالشكل التالي: (لقب المؤلف، سنة النشر، صفحة الاقتباس) مثال: (ملحم، 2001، 66) بالالتزام بإدراج "**الفاصلة**" بدل أي علامات وقف أخرى، النقطتين، النقطة..
* الآية القرآنية: يشار إليها في المتن فقط:. (اسم السورة، رقم الآية). مثال: (الأعراف، 2)
* الانتباه وتوضيح التوثيق الثانوي. مثال للتوثيق الثانوي: (السيد، 2009، 118. ورد في: ملحم، 2001، 66) وفي هذه الحالة يسجل المرجع الخاص بـ(ملحم، 2001، 66) في قائمة المراجع، وليس المرجع الأول.

- **في قائمة المراجع:**

- ضرورة التحقق من تطابق المراجع التي ذكرت في المتن وتلك التي في قائمة المراجع، والانتباه لمسألة التوثيق الثانوي.
- ترتيب المراجع هجائيا (أ، ب، ت، ث...) في قائمة واحدة حسب الاسم الأخير للمؤلف، ولا تصنف حسب نوعها (كتب، مجلات، مذكرات...)
- اهمال (ال) التعريف عند الترتيب الهجائي للمراجع باللغة العربية.
- ترتيب قائمة المراجع دون ترقيم متسلسل.
- ترتب المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية.
- لا تستخدم في السطر الأول مسافة بادئة، بل تكون في السطر الثاني مسافة بادئة مقدرة بـــ1 سم.
- عناوين الكتب والرسائل الجامعية وأسماء المجلات تكون بخط مائل، وليس بخط غامق أو تحتها خط.

17. أن يحرص الباحث أن يكون المقال مصححا لغويا ومطبعيا.

شروط تسليم وإرسال المقال

18. أن يرسل المقال إلكترونيا عن طريق موقع البوابة الجزائرية للمجلات العلمية، من خلال التسجيل فيه والحصول على حساب شخصي، والدخول لصفحة المجلة عبر الرابط التالي:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

- **ولأي توضيحات وشرح لطريقة التسجيل وارسال المقال عبر البوابة يمكنكم التواصل مع رئيس هيئة التحرير عبر الإيميل التالي:** jpes@univ-eloued.dz

عملية التحكيم

19. بعد ارسال الباحث لمقاله عبر البوابة، يتلقى رسالة تأكيد آلية على استلام المقال.
20. تخضع المقالات المرسلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير، لتحديد مدى التزامها بشروط النشر، وأهليتها للتحكيم، ويحق لهيئة التحرير عدم قبول نشر مقال دون تقديم الأسباب.
21. تقوم هيئة التحرير باختيار محكمين اثنين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال موضوع المقال لتحكيمه وتحديد مدى صلاحيته للنشر، على ألا تقل رتبة المحكم العلمية عن رتبة صاحب المقال.
22. تتم عملية التحكيم بشكل سري، بحيث يتم إرسال المقال خاليا من اسم الباحث/الباحثين أو مكان عمله. و يحق للمجلة إرسال المقال إلى محكم ثالث عندما تستدعي الضرورة ذلك.
23. يأخذ المقال المقبول للنشر دوره في النشر وفق ترتيبه حسب تاريخ قبوله للنشر بصفة نهائية، وترتب المقالات عند نشرها في المجلة وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة الباحث و/أو المقال.
24. في حالة قبول المقال للنشر وإخطار صاحبه بذلك تعود كل حقوق طبعه ونشره للمجلة، ولا يجوز نشره في أي جهة أخرى ورقيا أو الكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية.
25. لا يقدم الباحث أي رسوم مقابل تحكيم أو نشر مقاله، ويحصل كل باحث على شهادة بالنشر في المجلة في حال نشر مقاله بأحد أعداد المجلة.
26. للجنة التحكيم و/أو هيئة التحرير أن تطلب إجراء تعديلات شكلية أو شاملة على البحث قبل إجازة نشره، ويحق لهيئة التحرير إجراء التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع..
27. تحتفظ المجلة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب، وتعتبر قراراتها نهائية.

المقالات المنشورة في المجلة تعبر على رأي أصحابها فقط، ولا تلزم مجلة العلوم النفسية والتربوية بأي حال، ويتحمل أصحابها وحدهم مسؤولية أي خرق لأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
جميع الحقوق محفوظة لمجلة العلوم النفسية والتربوية

محتويات العدد

1	⊙ توجهات حديثة في تقدير الثبات والصدق: تناول نظري وتطبيقي. - أ.د. امحمد تيغزة (جامعة وهران 2- الجزائر)	29-7
2	⊙ ضوابط الفحص النفسي العصبي في ضوء تعدّد مناحي النظرية والقياس - د. يوسف عدوان (جامعة باتنة 1- الجزائر)	56-30
3	⊙ بناء الاختبارات النفسية في ضوء النظريات القائمة- اختبار قلق الامتحان نموذجا - د. عبد الناصر غربي - أ. سليم حمي (جامعة الوادي- الجزائر)	76-57
4	⊙ بناء مقياس قلق حالـــة – سمـــة - أ. يمينة غالم (جامعة مستغانم- الجزائر) - أ. ليلى ميسوم (جامعة تلمسان- الجزائر)	100-77
5	⊙ بناء اختبار الذكاء الانفعالي - أ. خوخة عزيزان (جامعة البليدة2- الجزائر) - أ. بوجمعة حريزي (جامعة المسيلة- الجزائر)	127-101
6	⊙ بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط - أ. حسين ضيف (جامعة الوادي- الجزائر) - أ.د. منصور بن زاهي (جامعة ورقلة- الجزائر) - أ. محمد رضا شنة (جامعة الوادي– الجزائر)	148-128
7	⊙ البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية - د. فاطمة الزهراء اليازيدي - أ. فاطمة الزهراء لوزاني (جامعة البليدة 2- الجزائر)	173-149
8	⊙ الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي - د. نزيم صرداوي - أ. ربيحة عمور (جامعة تيزي وزو- الجزائر)	193-174
9	⊙ استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم - د. مسعودة منتصر - أ. اسماعيل حساني (جامعة الوادي- الجزائر)	210 -194
10	⊙ بناء مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات - أ. سمية وقاد (جامعة الوادي- الجزائر)	224 -211
11	⊙ اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية وطرق تحسينها ـ دراسة ميدانية بمستشفى بني مسوس بالجزائر العاصمة - أ. عبد الكريم رحالي (جامعة الجزائر 2 - الجزائر)	247 -225
12	⊙ واقع الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة(دراسة ميدانية بجامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم). - أ. زينب بلقندوز (جامعة مستغانم - الجزائر)	266-248
13	⊙ التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظـــة رفـــح - د. زهير عبد الحميد النواجحة (القدس المفتوحة رفح - فلسطين)	289-267
14	⊙ العوامل المرتبطة بالعنف لدي طلاب مدارس التعليم الثانوي الفني وطرق مواجهته (دراسة ميدانية) - د. محمد جبر جميل (كلية العلوم الإسلامية جامعة المدينة العالمية- ماليزيا)	327-290
15	⊙ تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء - د. رأفت محمد سعيد العوضي (الكلية العربية الجامعية للعلوم التطبيقية- فلسطين)	350-328
16	⊙ السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الاطفال الممارسين للألعاب الالكترونية - د هدى كامل منصور (جامعة بغداد - العراق)	371-351
17	⊙ تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ" أمال باظه" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. - د . سامية ابربعم (جامعة أم البواقي- الجزائر)	397-372
18	⊙ فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز ـ طلبة الصف التاسع الأساسي نموذجا - د. صادق حسن غالب الشميري - د. عدنان محمد عبده القاضي (جامعة تعز- اليمن)	431-398
19	⊙ دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة - د. عمر عبدالرحيم ربابعة (جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن)	448-432

توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي

أ.د. امحمد تيغزة
جامعة وهران 2- الجزائر

استلم بتاريخ: 18-10-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 10-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 18-02-2017

الملخص:

يشكل الثبات والصدق أهم قضايا وإجراءات القياس، وبناء أدوات القياس، وتقنين المقاييس والاختبارات. فيما يتعلق بالثبات، بدأت بدراسة معامل (ألفا لكرونباخ) للكشف عن مواطن قصورها، وعالجت بعض البدائل المقترحة منها معامل (ألفا) الطبقية Stratified alpha، ومعامل الثبات المركب Composite reliability (ويسمى أيضا بمعامل ثبات المفهوم Construct reliability أو "رو" Rho)، ومعامل (أوميجا) الموزونة Weighted omega. أما فيما يخص الصدق، فتطرقت إلى الصدق العاملي باستخدام المكونات الأساسية المستعملة بكثافة، والتي تعنى كلية باختصار المتغيرات إلى عدد أقل، ولا تعني كما هو الشأن في طريقة التحليل العاملي بالكشف عن البنية العاملية الكامنة للمقياس. واستعرضت أيضا طريقة من أقوى طرق تقدير الصدق قائمة على النمذجة بالمعادلات البنائية Structural equation modeling، وتستعمل للمفاضلة بين النماذج المنافسة فيما يخص بنية المفهوم الذي يقيسه الاختبار لانتقاء النموذج الأكثر صحة وصدقا.

الكلمات المفتاحية: الصدق، الثبات، أدوات القياس.

New orientations in the estimation of test score validity and reliability: Theoretical and practical Analysis.

M'Hamed TIGHEZZA
University of Oran 2- Algeria

Abstract

Validity and reliability are two major ubiquitous issues and procedures in testing, measuring instrument design, and test standardization. Concerning reliability, Cronbach alpha weaknesses were examined, and some recommended alternatives method for assessing reliability such as stratified alpha, composite reliability (construct reliability or Rho), and weighted omega were considered. With regard to validity, assessment of validity through principal component - compared to factor analysis - were frequently employed, despite the fact that it is a purely a data reduction technique, and does not uncover latent structure of tests. A more powerful method of validity assessment based on structural equation modeling that compares and select the most valid factor structure of tests among competing latent test structure models were presented and illustrated.

Keywords: validity, reliability, test.

الإشكالية:

لقد عرفت نظرية القياس في علم النفس والعلوم التربوية والاجتماعية تطورا كبيرا على مستوى التصور أو التنظير (تطور مفهوم الصدق الذي أمسى مختلفا جذريا عن دلالاته النظرية وتعريفاته الكلاسيكية) وعلى مستوى الآليات أو الكيفيات (توظيف النمذجة في القياس استفادة من منهجيتها ومن إمكانياتها). غير أن ممارسة التدريس الجامعي وإلى حد ما التأليف في القياس أصيب بعرض القصور الذاتي، إذ ما زال يستمرئ الماضي التليد، ويستمتع الطواف نحو مقدس الأوامر والنواهي الواسعة الانتشار للنظرية الكلاسيكية للقياس. فإذا تعلق الأمر بالصدق، فإنه يصنف تلقائيا إلى ثالوث مقدس: صدق المحتوى، والصدق المحكي (الذي يحتوي على الصدق التلازمي والصدق التنبؤي)، وأخيرا صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي أو الصدق البنائي. وهو التصنيف الذي هندسته الجمعية الأمريكية لعلم النفس مع جمعيات علمية أخرى في الستينات من القرن الماضي بعد أن كان التصنيف رباعيا (صدق المحتوي، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، وصدق المفهوم أو البنائي) في الخمسينيات عبر كتابها الارشادي حول القياس والذي يمثل قبلة الباحثين في شتى التخصصات الاجتماعية.

وعلى الرغم من الدرس الذي يمكن أن نستقيه من تطور نظرية الصدق من أن الصدق بخلاف الثبات لا ينصاع إلى التقدير الكمي إلا نادرا، نجد الممارسة تضرب بهذا المبدأ عرض الحائط، وتتمادى في استخراج أو حساب المؤشرات الكمية للصدق، وكأن دلالة الصدق لا تستقيم إلا في وجود دليل كمي وليس كيفي أو نظري.

وعلى الرغم من أن ما يدعى بصدق الاتساق الداخلي Validity of internal consistency (وهو إجراء يخدم صدق المفهوم، أو الصدق البنائي، أو صدق التكوين الفرضي Construct validity/Validite de construit)، لا يعدو أن يكون مرادفا آخر لقياس فكرة الاتساق consistency التي تشكل لحمة وسدى مفهوم الثبات ومناطه، نجد أن الباحث وعن غير وعي منه يقيس الثبات أو يكرّر قياسه مرتين: مرة تحت مسمى الثبات عن طريق الاتساق الداخلي internal consistency باستعمال معادلة Cronbach Alpha، ومرة أخرى تحت مسمى صدق الاتساق الداخلي وذلك عن طريق ربط الفقرات ببعدها، وربط الأبعاد بالاختبار ككل، وحذف كل فقرة مهما كانت أهميتها إذا كانت غير دالة إحصائيا. وهكذا يوظف الاتساق الداخلي للاختبار للبرهنة على توفر الصدق وعلى توفر الثبات سواء بسواء، على الرغم من أن نظرية القياس تنبّهنا بأن خاصية الاتساق تشكل بيّنة واحدة من البيّنات الأخرى، ودليلا واحدا من الأدلة والقرائن الأخرى التي يجب أن تتنوع للدلالة بحق على توفر الصدق، وبالتالي فشرط الاتساق شرط ضروري ولكن غير كاف على الإطلاق للدلالة على توفر الصدق.

ثم إن ثمّة مضاعفات تمخضت عن الاستعمال المكثّف لطريقة صدق الاتساق الداخلي، من هذه المضاعفات مثلا نزعة البتر لأعضاء المقياس حتى ولو كانت تلك الأعضاء حيوية عند الاحتكام إلى الدلالة الإحصائية لتصفية المقياس من العبارات غير الدالة، بحجة أنها نتيجة افتقارها للدلالة الإحصائية تفتقر أيضا إلى الدلالة النظرية، أي أن محتواها النظري لا علاقة له بالمقياس بدليل أنها تفتقر للدلالة الإحصائية. وهكذا يتم هذا الخلط العجيب والغريب بين الدلالة الإحصائية والدلالة النظرية لفقرات

أو عناصر المقياس، بل وتصبح الدلالة النظرية للمفهوم المقاس عن طريق الفقرات تابعة للدلالة الإحصائية تلازمها وتدور في فلكها وجودا وعدما؛ أي تغدو الدلالة الإحصائية مقياس صحة التنظير بدلا من عملية التنظير ذاتها.

ولكي نتبين مدى خطورة هذه الممارسة القائمة على التبني التلقائي لطريقة صدق الاتساق الداخلي، يستحسن أن أسوق مثالا من واقع البحوث يتعلق بتقدير صدق مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط Coping Strategies with stress، مقتطف من رسالة ماجستير شاركت في مناقشتها ويتوفر الباحث على أمثلة عديدة أخرى من واقع أطروحات الدكتوراه، بل من واقع البحوث المنشورة في الداخل وفي الدول العربية. وسأكتفي بإيراد بعد من أبعاد المقياس، وهو بعد استراتيجية التجنب دون الأبعاد الأخرى التي ينطوي عليها المقياس (استراتيجية التركيز على المشكلة، واستراتيجية التمركز حول الانفعال)، وأيضا إيراد معاملات الارتباط بين الفقرات لهذا البعد:

جدول (1) معاملات ارتباط الفقرات ببعد استراتيجية التجنب لقياس صدق الاتساق الداخلي.

بعد إستراتيجية التجنب	**ارتباط الفقرة بالبعد**	**بعد** إستراتيجية **التجنب**	**ارتباط الفقرة بالبعد**
3. أتذكر اللحظات السعيدة التي عشتها.	0.58**	29 أزور صديق.	0.76**
4. أحاول أن أكون برفقة أشخاص آخرين.	0.71**	31. أقضي وقتا مع شخص حميم.	0.88**
9. أنتقل بين الواجهات التجارية.	0.64**	32. أذهب للتنزه.	0.64**
11. أحاول أن أنام.	0.56**	35. أتحدث إلى شخص أقدر نصائحه.	0.68**
12. أتناول أحد أكلاتي المفضلة.	0.87**	37. أيصل هاتفيا بصديق.	0.69**
18. أذهب إلى المطعم أو آكل شيئا ما.	0.77**	40. أشاهد فلما.	0.23
20. أشتري لنفسي شيئا ما.	0.77**	44. إيجاد وسيلة لعدم التفكير في الوضعية لتجنبها	0.20
23. أذهب إلى سهرة أو حفل عند الأصدقاء	0.26	48أشاهد التلفاز.	0.55**

ملاحظة: معامل الارتباط يجب أن يكون أكبر أو يساوي 0.36، أو أكبر أو يساوي 0.46 لكي يكون دالا إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ومستوى دلالة 0.01 على التوالي، عند درجات حرية 28 (حجم العينة 30). تدل النجمتان على الدلالة الإحصائية عند 0.01، وغياب النجمة على عدم الدلالة الإحصائية.

في جدول(1) نلاحظ وجود ثلاث فقرات لم ترتبط ارتباطا دالا ببعد استراتيجيات التجنب، وهي الفقرة23: "أذهب إلى سهرة أو حفل عند الأصدقاء"؛ والفقرة 40: "أشاهد فلما"، والفقرة 44: "إيجاد وسيلة لعدم التفكير في الوضعية لتجنبها". والاحتكام إلى الاتساق الداخلي بربط الفقرة ببعدها يقضي بحذف الفقرات الثلاث لأنها غير دالة إحصائيا.

إن هذا الإجراء خطير للغاية بحيث يؤثر تأثيرا سلبيا كبيرا على الصدق، ولا سيما إذا كان محتوى الفقرات المحذوفة ملتحما دلاليا بالبعد أو السمة المقاسة.

لنقارن الفقرة رقم 44: "إيجاد وسيلة لعدم التفكير في الوضعية لتجنبها" ذات الارتباط غير الدال والضعيف ببعدها بالفقرة رقم 12: "أتناول أحد أكلاتي المفضلة" والتي ترتبط ارتباطا قويا ببعدها (0.87) وذات الدلالة الإحصائية المرتفعة، فأي الفقرتين أكثر دلالة على استراتيجية التجنب: الفقرة رقم 12 أم الفقرة رقم 44؟ ومن الواضح والجلي أن الفقرة رقم 44 التي تركز على البحث عن وسيلة لصرف الذهن عن التفكير والانشغال بالمشكلة أقوى دلالة على استراتيجية التجنب من الفقرة رقم12 التي تتعلق بتناول الأكلة المفضلة، لأن هذا السلوك قد يرتبط وقد لا يرتبط بسلوك التجنب، والفقرات الثلاث غير الدالة تنطوي على محتوى ذي علاقة قوية باستراتيجية التجنب، وحذفها قد يعزز الاتساق ولكن على حساب الصدق، ذلك أن مفهوم استراتيجية التجنب يحرم من تغطية بعض جوانبه أو معانيه نتيجة لحذف هذه الفقرات.

إذن، هذه الطريقة القائمة على معاملات الارتباط لتقييم صدق الأداة قد تضر بصدق الأداة ولا تخدمه لأنها تحرمه من فقرات أو مكونات ذات دلالة نظرية جوهرية للسمة التي يقيسها المقياس.

سنقوم في هذه الدراسة التحليلية، بالمعالجة التحليلية والتطبيقية لكل من الثبات والصدق، وبالتالي ستعالج العناوين الثلاثة الأولى مشكلة الثبات، والعنوانان اللذان يتلوانها سيتمحوران حول مشكلة الصدق.

1- مواطن القصور لمعامل (ألفا لكرونباخ) رغم استعماله الواسع:

لقد اقترح (كرونباخ) معادلات عديدة لتقدير الثبات عن طريق الاتساق الداخلي، وتؤدي هذه المعادلات – رغم اختلافها الظاهري- إلى نفس النتائج، أو نتائج متقاربة. وتتأثر معادلة (ألفا لكرونباخ) بمستوى متوسط الارتباطات (أو متوسط التغاير) بين الفقرات، وبتباين الدرجات التي تشكل الدرجة الكلية للاختبار، وبطول أو عدد فقرات المقياس، وبتجانس أو عدم تجانس المقياس، أي انطواء المقياس على بعد واحد مقابل انطوائه على عدة أبعاد، وأخيرا التماثل الكبير في محتوى الفقرات التي تشكل المقياس.

تدل معادلة (ألفا لكرونباخ) على نسبة تباين الدرجة الحقيقية (التباين المنتظم غير العشوائي) إلى تباين الاختبار ككل. إحدى معادلات (ألفا) تقوم على مجموع قيم التغاير بين فقرات المقياس على تباين الدرجة الكلية للمقياس. ويقصد بتباين درجة الاختبار ككل مجموع قيم التغاير (العلاقات) بين فقرات المقياس مضاف إلى هذا المجموع مجموع قيم تباين الفقرات كلها للمقياس. يدل الكسر على نسبة مجموع تغاير الفقرات إلى مجموع تباينها وتغايرها، فأي ارتفاع في قيم التغاير أو أي ارتفاع في العلاقات الارتباطية بين الفقرات يؤدي إلى ارتفاع في قيمة بسط الكسر ولا يؤدي إلى ارتفاع المقام بنفس الوتيرة الأمر الذي يتمخض عنه ارتفاع في قيمة معامل (ألفا). إن ارتفاع معامل (ألفا) بارتفاع متوسط الارتباطات بين الفقرات (أي ازدياد مستويات التغاير بين الفقرات) لأمر يثلج الصدر، ويجعلنا نطمئن

على أن معامل (ألفا) يعكس مستوى العلاقات الارتباطية أو التغايرية بين فقرات المقياس، ويمثل– بناء على ذلك– الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، أو يعكس متوسط العلاقات الارتباطية البينية للفقرات.

نحن بودنا أن يرتفع مستوى العلاقات بين فقرات المقياس أو عناصره، لأن الارتفاع في الارتباطات بين عناصر المقياس يدل على ارتفاع مستوى الاتساق الذي يمثل ارتفاع مستوى ثبات الاختبار. غير أن هذه الخاصية المرغوبة في معادلات معامل (ألفا) تخالطها مؤثرات أخرى غير مرغوب فيها، تلوث الثبات، وتعكر نقاوته، ومن أخطر هذه المؤثرات طول الاختبار. ففقرات المقياس التي ترتبط فيما بينها بمتوسط منخفض جدا لا يتجاوز الواحد من عشرة يقفز معامل (ألفا) لها من 0.36 عندما يكون طول الاختبار خمس فقرات إلى 0.77 عندما يصبح طول الاختبار 30 فقرة.

بل وأكثر من ذلك، يمكن أن يحتوي المقياس على عوامل (أبعاد) مستقلة تماما (وبتعبير غير فني شتات من المكونات كالمفاهيم أو السمات التي تكون المقياس)، ومع ذلك يبدي المقياس مستوى ثبات مقبول أو مرتفع عند ازدياد طول الاختبار. لقد أوضح (Cortina, 1993) أن إنشاء اختبار يحتوي على مجموعتين من الفقرات (عاملين) بحيث أن إحدى المجموعتين مستقلة عن الأخرى رغم تقارب الارتباطات بين الفقرات داخل كل منهما، فإن معامل (ألفا) لهذا الاختبار – إذا كان طوله 6 فقرات (ثلاث فقرات لكل مجموعة المشكلة للمقياس) – يساوي 0.45؛ ويرتفع إلى 0.65 عندما يكون طوله 12 فقرة، ويبلغ مستوى 0.75 عندما يكون طوله 18 فقرة.

إن المقياس الذي قوامه 18 فقرة، إذا انطوى على ثلاثة أبعاد مستقلة، أو ثلاث مجموعات (أو محاور أو ثلاث فروع من الفقرات) لا ترتبط فيما بينها إطلاقا، يسفر عن معامل (ألفا) قدره 0.64؛ رغم استقلالية مجموعات الفقرات التي تكونه؛ ولذلك يقترح (Cortina, 1993) بأنه إذا كان طول المقياس أكثر من 14 فقرة، فإن معامل (ألفا) يمكن أن يساوي 0.70 أو يتعدى ذلك، حتى في حالة احتواء المقياس على ثلاث مجموعات أو مقاييس فرعية مستقلة، وفي حالة ارتباط الفقرات داخل كل مجموعة ارتباطا منخفضا نسبيا (تحوم الارتباطات البينية حول مستوى 0.30).

الدرس الذي نستقيه لحد الآن هو أن ارتفاع معامل (ألفا) قد يكون ناتجا عن ارتفاع قيم الارتباطات بين الفقرات، وهذا ما نبحث عنه في الاختبار لكونه يمثل مدى الاتساق الداخلي للمقياس، كما أن ارتفاع معامل (ألفا) قد يكون بسبب طول الاختبار لا سيما إذا كان الارتباط بين فقرات المقياس (الاتساق الداخلي) ضعيفا وغير كاف لتبرير الارتفاع الكبير في معامل (ألفا).

ويوجد أيضا مؤثر خطير وخفي يؤدي إلى ارتفاع معامل (ألفا) ارتفاعا زائفا يتمثل في تماثل محتوى فقرات المقياس بحيث تكرّر بعضها بعضا *item over-redundancy* فيما تقيسه رغم اختلاف الصياغة الظاهرية لها، الأمر الذي يساهم في تضخيم حجم معامل (ألفا) (Streiner,2003; Netemeyer, 2001)، وهو أكثر انتشارا في البحوث المسحية التي تعتمد استبيانات الشخصية والميول والاتجاهات.

لذلك يطرح السؤال التالي نفسه بإلحاح ومفاده: " **هل معاملات (ألفا) المرتفعة جدا أي تلك التي تتجاوز التسعة من عشرة** ($\alpha \geq 0.9$)، **تدل على اتساق داخلي مرتفع للفقرات (عند التأكد من أن**

متوسط الارتباطات بين الفقرات مرتفع بالفعل لا يقل عن 0.30) أم أنها صنيع التشابه الكبير بين عدد من الفقرات، بحيث أنها تكرر بعضها بعضا، ولا تضيف شيئا للمقياس؟

إن الارتفاع الكبير في معامل (ألفا) قد لا يعكس الاتساق الداخلي للفقرات بقدر ما يعبر عن التشابه الكبير بين فقرات المقياس التي تكرر بعضها بعضا مع اختلاف طفيف في الصياغة اللغوية (Streiner,2003; Netemeyer, 2001). وقد نتحفظ في قبول اقتراح بعض الثقاة فيما يتعلق بالمستوى الذي ينبغي أن يبلغه معامل الثبات بعامة ومعامل (ألفا) بخاصة. فنانلي Nunnally ; 1978 ;Nunnally,1967) & Bernstein,1994) مثلا رغم أنه اقترح في بداية الأمر مستوى 0.70 كحد أدنى مقبول لمعامل الثبات لأغراض البحث، ثم رفع هذا المستوى الأدنى إلى 0.80 في الطبعات اللاحقة لكتابه الشهير في نظرية القياس النفسي، غير أنه أوصى بألا يقل معامل الثبات عن 0.90 عند توظيف المقياس لأغراض إكلينيكية. ومن الأفضل في نظره أن تحوم قيمة معامل الثبات أو معامل (ألفا) حول 0.95. (Nunnally, 1967).

ونعتقد أن اشتراط مستوى ثبات لا يقل عن 0.90 ينطوي على مغالاة حتى ولو استعمل المقياس لأغراض إكلينيكية. إذ من المحتمل جدا أن فقرات المقياس الإكلينيكي الذي تتجاوز مستوى ثبات درجات فقراته 0.90 تعكس التماثل فيما تقيسه الفقرات بنسبة لا يستهان بها، ولا تمثل فقط الاتساق الداخلي للفقرات. وفي هذا السياق يرى (Streiner, 2003) أن معامل (ألفا) الذي تتجاوز قيمته 0.90 من المحتمل جدا أن يدل على وجود تكرار redundancy لا مبرر له فيما تقيسه الفقرات بدلا من الدلالة على الاتساق الداخلي. ولذلك يوصي ألا يتجاوز معامل (ألفا) قيمة 0.90 كحد أقصى (Streiner, 2003).

قد نوافق هذا الباحث فيما يتعلق بالتأثير الكبير الذي يمارسه تشابه محتوى ودلالة الفقرات في تضخيم قيمة معامل (ألفا)، ومع ذلك لا نشاطره رأيه الذي يقضي بتحديد سقف لقيمة معامل ألفا الذي يجب ألا يتعدى 0.90 ؛ ذلك أن ارتفاع معامل (ألفا) يرتد إلى أسباب كثيرة متباينة بما في ذلك سبب تشابه دلالة الفقرات. ولذلك ينبغي التوصية بالتريث في الحكم على قيمة معامل ألفا المرتفعة بأنها تدل على اتساق داخلي مرتفع للأداة، إلا بعد التأكد من أن فقرات المقياس أو عددا من هذه الفقرات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا مرتفعا لا تتشابه تماما في دلالتها رغم اختلاف صياغتها اللغوية.

2- تقدير الاتساق الداخلي للمقاييس المتعددة الأبعاد: استعمال معامل (ألفا) الطبقية Stratified Alpha بدلا من معامل (ألفا) المألوفة:

نادرا ما تكون المقاييس متجانسة أي تحتوي على بعد أو عامل واحد، ويحتوي أغلبها على بعدين أو عدة أبعاد، غير أن معامل (ألفا) التي تطرقنا إليها تقوم على مسلمة تجانس الاختبار، أي على افتراض أن الاختبار يمثله بعد أو عامل واحد فريد، غير أن الممارسة الشائعة أن الباحث قد يعمد إلى تقدير معامل (ألفا لكرونباخ) على مستوى أداة القياس ككل التي غالبا ما تحتوي على بعدين أو عدة أبعاد.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد، هل نتيجة تقدير الثبات يكون دقيقا عندما نستخرج قيمة معامل (ألفا) على مستوى أداة القياس المتعدد العوامل أو الأبعاد؟ هل يمكن أن نعتبر معامل (ألفا) مؤشرا دقيقا لتجانس المقياس أي لأحادية بعد المقياس؟ أو بتعبير آخر، هل ارتفاع قيمة معامل (ألفا) يعتبر دليلا على أن المقياس مرتفع التجانس، وعلى أنه ينطوي على بعد واحد فقط؟

فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الأخير بشأن إمكانية اعتبار معامل (ألفا) مؤشرا دقيقا لأحادية المقياس أو تجانسه، تفيد أغلب الدراسات التي عالجت هذه القضية (eg. Cortina, 1993; Feldt & Qualls, 1996;Green, Lissitz, & Mulaik, 1977; Hattie, 1985; Miller, 1995; Raju, 1982; Terwilliger & Lele, 1979) أن معامل (ألفا) يعتبر مؤشرا (دليلا) غير دقيق على تجانس فقرات المقياس أو مكوناته، أو على أحادية البعد Unidimensionality للمقياس. ولذلك، تم التخلي عنه من طرف السيكومتريين كمؤشر لتجانس الفقرات. وإذا كان الأمر كذلك لدى المتخصصين، فإن اعتبار معامل (ألفا) المرتفع دليلا على تجانس فقرات المقياس أو اشتراكها في بعد واحد، ما زال اعتقادا مستحكما ومتفشيا لدى الباحثين، وبذلك يقعون فريسة المغالطة التي يسمّيها المناطقة بمغالطة تأكيد النتائج أو المترتبات Fallacy of affirming the consequence. إذ تقوم المغالطة على الاعتقاد بأنه: إذا كانت س، فإذن ص. وبالتالي إذا كانت ص، فإذن س. أي "ارتفاع التجانس إذن ارتفاع معامل (ألفا)" وبالتالي، فإن "ارتفاع معامل (ألفا)، إذن ارتفاع التجانس". فإذا كان شرط تجانس المقياس قائما، فإذن يرتفع مستوى معامل (ألفا)، ويستدل من ذلك بالتالي، أن ارتفاع معامل (ألفا) دليل على تجانس فقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بسلوك معامل (ألفا) عند اختلال شرط البعد الواحد للمقياس، أي اختلال شرط التجانس، بحيث ينطوي المقياس على بعدين أو عدة أبعاد تمثل فقرات المقياس، فإن استعمال معامل (ألفا) يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معامل الثبات الحقيقي للمقياس ككل. وفي هذا السياق، يرى (Schmidt & Hunter, 1996) – عقب دراسة مسحية وتقويمية لأخطاء القياس . **أن انتقاء معامل (ألفا) لتقدير الثبات عندما ينطوي المقياس على عدد من الأبعاد (غير متجانس) يعتبر اختيارا غير مناسب، أو غير صالح لتقدير الثبات.**

ولعل توظيف مفهوم التباين الخاص وتوضيحه يمدنا بتعليل لافتقار معامل (ألفا) للدقة في غياب تجانس المقياس. إن (Cronbach, 1947) نفسه يقسم التباين الكلي للمقياس المتعدد الفقرات إلى تباين العامل العام، وهو التباين المشترك بين جميع فقرات المقياس؛ وإلى تباين فقرات مجموعة العوامل أو العوامل الطائفية، أي مقدار التباين الذي تشترك فيه مجموعة من الفقرات؛ وإلى التباين الخاص بكل فقرة، وإلى تباين الخطأ العشوائي Error Variance. تقوم طريقة معامل (ألفا لكرونباخ) على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات (مستبعدة التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للمقياس المنتظم وغير المنتظم أو العشوائي.

ومعنى ذلك **أنه عند استعمال معامل (ألفا)، فإن التباين المشترك بين فقرات كل مجموعة من مجموعات الفقرات المكونة للمقياس، والتباين الخاص بكل فقرة، يصنف في زمرة الأخطاء العشوائية رغم أنها ليست كذلك. وينتج عن هذا السلوك تقليص في مقدار تباين الدرجة الحقيقية وتضخيم في**

مقدار تباين الخطأ، مما يؤدي إلى تقدير منخفض للثبات الحقيقي للمقياس. أما الطرق البديلة التي سنأتي على ذكر بعضها التي تراعي تعدد البنية العاملية أو تعدد أبعاد المقياس، فلا تقوم على اعتبار تباين فقرات كل عامل من العوامل المشكلة للمقياس من قبيل الخطأ العشوائي، بل تعتبر أن تباين فقرات العوامل تصب في مجرى تباين الدرجة الحقيقية، لكونها تباينا منتظما على مستوى كل عامل وليس تباينا عشوائيا، وبالتالي ليست من الأخطاء العشوائية. ولذلك تعطي هذه الطرق تقديرا دقيقا للثبات مقارنة بتقدير معامل (ألفا).

ولقد حاول كرونباخ وزملاؤه (Cronbach, Schonemann, & McKie, 1965) تدارك الأمر باقتراح تعديل لصيغة معامل (ألفا)، تأخذ بعين الاعتبار المجموعات الفرعية التي يتكون منها المقياس، وأسموا هذه الصيغة المعدلة بمعامل ألفا الطبقية Stratified Alpha.

غير أنه يشترط أن كل مجموعة من مجموعات الفقرات، أو كل طبقة من طبقات المقياس أن تقيس بعدا واحدا، وأن يكون تباين الدرجات الحقيقية متساويا، ولا تختلف هذه الدرجات إلا بمقدار ثابت أما تباين الخطأ فلا يشترط أن يكون متماثلا بين الفقرات. معنى ذلك، إذا كانت مجموعات الفقرات المكونة للمقياس مختلفة في تباين درجاتها الحقيقية (التباين المنتظم للفقرات) ومختلفة أيضا من حيث تباين أخطاء قياس الفقرات (التباين غير المنتظم أو البواقي للفقرات)، فمن المحتمل أن ينحو معامل (ألفا) الطبقي نحو تقدير منخفض لثبات المقياس (Feldt & Brennan, 1987; Feldt & Qualls, 1989; Graham, 2006; Green & Hershberger, 1967; Pedhazur & Schmelkin, 1991; Raykov, 1997a,b).

ومع ذلك، إن معادلة (ألفا) الطبقية (لكرونباخ) بلت بلاء حسنا في دراسات المضاهاة Simulation Studies عند مقارنتها بمعادلات أخرى بديلة، عند الإخلال بشرط عدم تساوي تباين الدرجة الحقيقية للفقرات، أي عندما الإخلال النسبي ببعض شروطها. ولذلك أنصح بالتخلي عن معادلة معامل (ألفا) العادية غير الطبقية عند تقدير الثبات على مستوى مقياس متعدد الأبعاد، واستبدالها بمعامل (ألفا) الطبقية.

3- بعض الطرق البديلة الأكثر دقة في تقدير الثبات من معامل (ألفا لكرونباخ):

قلنا أن معامل (ألفا) المعتادة (غير الطبقية) تشترط أن يكون تباين الدرجات الحقيقية متساوية فإذا كانت ثلاث فقرات تنتمي إلى المفهوم الذي تقيسه الأداة (بافتراض أن أداة القياس وحيدة البعد أو متجانسة)، أو بعد من الأبعاد التي تشكل المقياس بحيث كان تشبع الفقرة الأولى على البعد يساوي 0.7 وتشبع الفقرة الثانية على البعد يساوي 0.8، وتشبع الفقرة الثالثة على البعد يساوي 0.5، فإن استعمال معامل (ألفا) رغم توفر شرط التجانس (انتماء الفقرات الثلاثة إلى نفس البعد أو العامل) يشترط أن تكون تباين الدرجات الحقيقية للفقرات متساويا، ومعنى ذلك يجب أن تكون هذه التشبعات الثلاثة متساوية أي كلها تساوي 0.5، أو كلها تساوي 0.7، أو كلها تساوي 0.8 (لأن الدرجة الحقيقية لكل فقرة تشتق من مقدار تشبع الفقرة بعاملها، وذلك بتربيع قيمة التشبع ليمثل التباين أو المعلومات المشتركة بين الفقرة

والبعد، أي الدرجة الحقيقية للفقرة). غير أنه في مثالنا لم يتحقق هذا الشرط الضروري التي يتطلبه معامل (ألفا). ما العمل إذن؟

لقد اقترحت طريقة أخرى أو معادلة تدعى **بالثبات المركب Composite reliability**، وأحيانا **بثبات المفهوم Construct relability**، وقد يرمز لها بالحرفين اللاتينيين (cr)، أو بالحرف الإغريقي: رو Rho، وأحيانا بأوميجا Omega. وسنستعمل الاختصار (cr) أو التسمية: الثبات المركب للإشارة إلى هذه الطريقة البديلة. وهذه المعادلة لا تتطلب تساوي التشبعات بل تراعي اختلافاتها. فإذا كان لدينا مقياس معرفي يتكون من ثلاثة أبعاد: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، وما وراء المعرفة، وقمنا بتقدير اتساق الداخلي لكل بعد، ولنأخذ على سبيل المثال بعد المعرفة الإجرائية الذي يحتوي على ثلاث فقرات، بحيث أن تشبعات هذه الفقرات على بعدها هي كما يلي: 0.906؛ 0.584؛ و 0.663 (يمكن الاكتفاء برقمين بعد الفاصلة)، فنجد معامل الثبات المركب يساوي 0.80 تقريبا، في حين نجد أن معامل (ألفا) لا يزيد عن 0.75. ونلاحظ أن معامل الثبات المركب يتفوق مستوى عن معامل (ألفا)، ولا سيما إذا ازدادت التشبعات على العامل تباعدا.

وعلى الرغم من الأهمية التي تكتسيها معادلة الثبات المركب، والإقبال الكبير على استعمالها ولا سيما في علوم التسيير، والاقتصاد، والعلوم التجارية، والعلوم الإدارية، إلا أنها كانت موضع انتقاد لسببين: يتمثل السبب الأول في نزعة معامل الثبات المركب إلى الانخفاض إذا كانت إشارة تشبع أو تشبعين أو عدد قليل من التشبعات سالبة. وهذا السلوك يضاد طبيعة معامل الثبات الذي يقوم على القيم المطلقة للتشبعات، ولا يتأثر بالإشارات الموجبة أو السالبة للتشبعات. ويتجلى السبب الثاني في أن معامل الثبات المركب قد تنخفض قيمته إذا أضيف متغير (فقرة مثلا) إلى فقرات المقياس. ويفترض في معامل الثبات أن تزداد قيمته بدلا من انخفاضها، أو أن يحتفظ بمستواه على الأقل عند إضافة مؤشر أو متغير إلى المقياس.

ففي سياق النمذجة باستعمال المعادلات البنائية Structural Equation Modeling، حيث يلجأ إلى التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق النموذج القياسي المفترض، أو اختبار صلاحية المؤشرات الملاحظة أو المقاسة في الدلالة على مفهوم كامن (أو مفاهيم أو تكوينات فرضية كامنة Latent constructs)، وذلك بتقدير صدق هذه المؤشرات المقاسة (مجموعات الفقرات مثلا بحيث كل مجموعة تشكل مقياسا لمفهوم كامن) أو ثباتها، تميل بعض الدراسات المتخصصة في تقدير الثبات إلى تفضيل المعادلة التي تدعى **بأوميجا الموزونة *(Weighted Omega: Ω_w)***، وتدعى أيضا بـ: ***Coefficient-H*** **أو** Maximal reliability أي الثبات الأقصى Bacon, Sauer, & Young, 1995; Brunner & Heinz-Martin, 2005.

لا تكتفي معامل (أوميجا) الموزونة بتوظيف مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها (بتربيع تشبعها)، وإنما تعمد بدل ذلك إلى تقدير وزن مساهمة كل فقرة في بعدها بنسبة الفقرة إلى تباين الخطأ (باقي التباين الذي لم تشترك به الفقرة مع بعدها). فمقدار تشبع الفقرة مقسوما على الخطأ أو التباين المتبقي يمثل الوزن

الذي يقدر حجم مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها، أو مدى أهمية كل فقرة في تحديد المفهوم. فإذا كان تشبع فقرة معينة 0.8 مثلا، فإن نسبة الدرجة الحقيقية (القيمة بعد تربيع تشبع الفقرة على بعدها) إلى الخطأ، أي وزن الفقرة، يساوي 1.77، أما إذا كان تشبع الفقرة أقل من ذلك كأن يكون مثلا 0.5، فإن وزن الفقرة يقل إلى 0.33. **ومن الواضح أن المعادلة تراعي مدى إسهام كل فقرة في تحديد المفهوم الكامن بدلالة الأوزان التي اشتقت من نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ.** وهذا ما افتقدناه في معادلة الثبات المركب التي قامت على جمع التشبعات كما هي بدون اشتقاق أوزان لها تعكس تفاوتها في الدلالة على المفهوم ولم تربع التشبعات إلا بعد جمعها.

لذلك نجد معادلة (أوميجا) الموزونة تتمتع بخصائص يفتقر إليها معامل الثبات المركب، ومنها أن استعمالها يسفر عن أقصى تقدير لمعامل الثبات الحقيقي، إذ تعتبر اكثر دقة من معامل (ألفا) ومن معامل ثبات المفهوم، وأن قيمتها لا تقل عن مربع أعلى تشبع لأهم فقرة أو مؤشر من مؤشرات المفهوم أو المقياس، بينما قد تكون نتائج استعمال المعادلات الأخرى دون ذلك. كما أن معامل (أوميجا) الموزونة لا تتأثر بوجود تشبع أو تشبعات نمطية سالبة، ولا تنخفض قيمتها إطلاقا عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن (Brunner & Heinz-Martin, 2005). وتستعمل أيضا سواء أكانت أداة القياس متجانسة تحتوي على بعد واحد أم غير متجانسة بحيث تحتوي على عدة أبعاد.

4- الصدق العاملي: هل يجوز استعمال طريقة المكونات الأساسية؟

غالبا ما يلجأ الباحثون وطلاب الدراسات العليا إلى استعمال التحليل العاملي الاستكشافي لتقدير صدق أدوات القياس، وأغلبهم يستعمل تلقائيا طريقة التحليل إلى المكونات الأساسية *Principal Components Analysis(PCA)* عند استخراج العوامل، علما بأن الحزم الإحصائية توفر طرقا أخرى في استخراج العوامل أكثر صلاحية من الطريقة المعهودة السابقة. فنقص الثقافة الإحصائية من جهة وضعف تكوين الباحث أو الطالب الذي يختزل عادة هذه الطرق على تعددها وأهميتها في طريقة واحدة من جهة ثانية؛ وتشجيع بعض الحزم على استعمال هذه الطريقة (حزمة *SPSS* مثلا) بتنصيبها الطريقة الافتراضية التلقائية التي تستعملها الحزمة عند عدم تحديد المستعمل طريقة الاستخراج من جهة ثالثة، كل ذلك ساهم بقسط وافر في التهافت على استعمالها دون الطرق الأخرى.

إن طريقة المكونات الرئيسية لا تصلح للكشف عن البنية العاملية التي توظف في دراسة صدق الأداة، وإنما تصلح لاختزال عدد المتغيرات (الفقرات مثلا) إلى عدد قليل منها تدعى لهذا السبب بالمكونات Components وليس بالعوامل. ولتفسير علة عدم صلاحية طريقة المكونات الأساسية لاختبار الصدق، يستحسن التطرق إلى طرق استخراج العوامل مركزا على جوانبها المنطقية والقياسية.

يوجد نوعان من طرق التحليل العاملي: طريقة التحليل العاملي القائمة على المكونات والمتمثلة في طريقة التحليل إلى المكونات الأساسية *Principal Components Analysis(PCA)*، وزمرة الطرق المختلفة الأخرى التي تقوم كلها على التباين المشترك *Common Factor Analysis(CFA)*. ولتوضيح الفرق بين التحليل إلى المكونات الأساسية *(PCA)*، والمجموعة الأخرى القائمة على التباين المشترك*(CFA)*

من الضروري أن نوضح بعض المصطلحات التي تتمثل في **التباين المشترك** *Common Variance*، **والتباين الفريد أو الوحيد** *Unique Variance*، **والتباين الخاص** *Specific Variance* ، **وتباين الخطأ** *Error Variance*.

إن المادة الخام التي يحللها الإحصاء لقياس العلاقات اختلاف الدرجات وتفاوتها (وبتعبير فني تباين الدرجات)، وأن المتغيرات المقاسة التي نحللها (كأن تكون فقرات استبيان مثلا) تنطوي على قدر من التباين، وأقصى قدر من التباين الذي يؤلف المتغير أو فقرة يساوي الواحد الصحيح، لأن الدرجات الخام للفقرات أو المتغيرات مهما كانت طبيعتها تحول في التحليل العاملي الاستكشافي إلى درجات معيارية بمتوسط صفر وانحراف معياري واحد. والتباين الذي يحتوي عليه المتغير الواحد أو الفقرة هو مربع الانحراف المعياري، وبالتالي فأقصى تباين الذي يتألف منه المتغير أو تتألف منه الفقرة هو الواحد الصحيح. ولذلك يفترض في كل متغير مقاس أن يحتوي على مقدار التباين الذي يساوي الواحد الصحيح. ويقسم هذا التباين العام الذي يؤلّف المتغيرات (أي الواحد الصحيح) التي ندرسها إلى نوعين:

1. التباين المشترك *Common Variance*: ويمثل المساحة المشتركة أو القاسم المشترك بين الفقرات أو المتغيرات، أو مقدار (نسبة) التباين التي تشترك فيه مجموعة من الفقرات أو المتغيرات المقاسة.

2التباين الفريد *Unique Variance*: وهو التباين الذي لا يشترك فيه المتغير أو الفقرة مع المتغيرات أو الفقرات الأخرى، أي بواقي التباين بعد حذف التباين المشترك من التباين الكلي للمتغير المقاس الذي يساوي الواحد الصحيح. وينقسم بدوره إلى نوعين:

2←1: التباين الخاص *Specific Variance* (بالفقرة أو المتغير): وهو التباين الذي تنفرد به الفقرة (أو المتغير)، ويشكل هويتها ويميزها عن باقي الفقرات أو المتغيرات.

2←2: تباين الخطأ *Error Variance* أو خطأ القياس: وهو مستقل عن التباين الخاص وعرضة للتذبذب وعدم الانتظام ويدعى بالخطأ العشوائي.

هذه التوطئة الفنية تساعدنا على التمييز بوضوح بين طرق استخراج (حساب) العوامل على أساس نوع التباين المستعمل في المتغيرات أو الفقرات: **هل تستعمل التباين الكلي للمتغير أم تستعمل التباين المشترك، وتهمل التباين الفريد (التباين الخاص وتباين الخطأ)؟**

وبالتالي يوجد صنفان من طرق استخراج العوامل على أساس طبيعة التباين الموظف (المعلومات المستغلة) في اشتقاق العوامل: **طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية** *Principal Components Analysis(PCA)*، وتستعمل التباين الكلي بما في ذلك التباين الخاص وتباين الخطأ. و**طرق تحليل التباين المشترك** *Common Factor Analysis(CFA)*، وتستعمل التباين المشترك في التحليل، **أي تصفي الفقرات أو المتغيرات من تباين الخطأ والتباين الخاص.** ومن أمثلتها: طريقة المحاور الأساسية *Principal Axis Factoring*، وطريقة الاحتمال الأقصى *Maximum Likelihood*. ولعله السبب الذي جعل كثيرا من المتخصصين يعتبر طريقة المكونات الأساسية طريقة قائمة بذاتها **ولا تنتمي إلى التحليل**

العاملي لكون طرق التحليل العاملي . على تعددها . تشترك كلها في خاصية تحليل التباين المشترك للمتغيرات. ولما كانت طريقة المكونات الأساسية لا تقتصر على اشتقاق الأبعاد من التباين المشترك الصافي، ومن تباين الخطأ (الأخطاء العشوائية)، ومن التباين الخاص، وإنما تقوم على استعمال التباين بالكامل المشترك والخاص بما في ذلك تباين الخطأ، **فمن الخطأ اعتبارها طريقة من طرق التحليل العاملي.**

(Bentler& Kano, 1990; Costello & Osborne, 2005; Velicer& Jackson, 1990; Widaman, 1993)

لقد رأينا أن طريقة المكونات الأساسية تقوم على كل التباين الذي يؤلف المتغيرات المقاسة، سواء أكان هذا التباين مشتركا، أم كان تباينا فريدا غير مشترك بنوعيه التباين الخاص وتباين الخطأ، وبالتالي عند استعمال طريقة المكونات الأساسية يفترض في المتغيرات المقاسة ألا تنطوي إلا على نسبة قليلة جدا من التباين الفريد، أي نسبة ضئيلة من التباين الخاص وتباين الخطأ. وبتعبير آخر أن جل التباين (إن لم يكن كله) الذي يؤلف المتغيرات المقاسة ينبغي أن يكون من نوع التباين المشترك. غير أن هذا الافتراض يصعب التحقق منه، بل ويندر تحققه. **ولذلك فإن طريقة المكونات الأساسية لا تصلح للكشف عن البنية العاملية ذات الدلالة النظرية التي تعكس المتغيرات المقاسة وتمثلها. ويفضل أن يقتصر استعمالها في اختزال المتغيرات المقاسة العديدة إلى عدد قليل من المتغيرات الكامنة.** (*Hair; et al., 1998*).

وخلاصة ما تقدم أن وظيفة طريقة المكونات الأساسية اختزال عدد المتغيرات إلى عدد قليل من المكونات (العوامل تجاوزا)، وليس وظيفتها الحقيقية الكشف عن البنية الكامنة للمتغيرات أو البيانات أي تضطلع بوظيفة الاختزال وليس التلخيص، في حين أن الطرق الأخرى (الطرق الحقيقية للتحليل العاملي) فوظيفتها الأساسية الكشف عن البنية العاملية الكامنة للمتغيرات أو البيانات لأنها توظف التباين المشترك وتستبعد أخطاء القياس عند اشتقاق العوامل، ولذلك تنسجم مع الغرض من استعمال التحليل العاملي في القياس للكشف عن البنية العاملية، أو أبعاد المفهوم التي تستعمل في تقدير صدق المفهوم.

يفضل إذن استعمال طريقة تحليل المحاور الأساسية وطريقة الاحتمال الأقصى، والطريقة الأولى تشابه في آلية استخراجها طريقة المكونات الأساسية، غير أنه وبخلاف الأخيرة، فإن طريقة تحليل المحاور الأساسية تشتق العوامل من التباين المشترك فقط مستبعدة التباين الخاص، والتباين العشوائي (تباين الخطأ)، أما طريقة الاحتمال الأقصى بخلاف الطرق الأخرى، يمكن استعمالها لاختبار صحة الفرضيات. ولذلك تستعمل طريقة الاحتمال الأقصى بكثرة في اختبار صحة النماذج العاملية في التحليل العاملي التوكيدي، وتتيح استعمال الأسلوب الإحصائي المتمثل في مربع كاي (χ^2) للحكم على مدى مطابقة النموذج العاملي للبيانات، كما تتيح الحصول على مؤشرات المطابقة الأخرى التي تستعمل للحكم على مدى ملاءمة النموذج للبيانات. كما تتيح اختبار الدلالة الإحصائية لتشبعات الارتباطات بين العوامل. ومن الافتراضات التي تقوم عليها هذه الطريقة، أن توزيع كل متغير من المتغيرات يجب أن يكون معتدلا.

ويرى (*Fabrigar, et al. 1999*) في دراسته التقويمية لممارسات استعمال التحليل العاملي الاستكشافي، بأنه عندما يكون توزيع درجات المتغيرات المقاسة معتدلا أو قريبا من الاعتدال يفضل استعمال طريقة الاحتمال الأقصى دون طرق التحليل العاملي الأخرى، أما إذا كان توزيع البيانات غير معتدل بدرجة كبيرة فتستعمل طريقة المحاور الأساسية.

وإجمالا، فإن استعمال طريقة الاحتمال الأقصى، وطريقة المحاور الأساسية يؤديان إلى أفضل النتائج، بحيث تستعمل الأولى إذا كانت البيانات معتدلة أو قريبة من الاعتدال، وتستعمل الأخيرة إذا كنت البيانات غير معتدلة (*Costello & Osborne,2005*).

5- تقدير الصدق باستعمال استراتيجيات المقارنة بين البنيات المختلفة للمفهوم باستعمال النمذجة بالمعادلات البنائية Structural Equation Modeling: SEM.

لقد تطرقت إلى معامل (أوميجا) الموزونة، وإلى معامل الثبات المركب وغيرهما من طرق تقدير الثبات، كبدائل جيدة لمعامل (ألفا) عندما لا تتحقق شروطه، كالتجانس وتساوي الدرجات الحقيقية (وفي حالة تشبع الفقرات على عاملها في النموذج العاملي تساوي التشبعات)، وهذه البدائل الجيدة تستعمل مخرجات التحليل العاملي التوكيدي (التشبعات وتباين الخطأ) الذي يقوم أساسا على النمذجة بالمعادلات البنائية Structural Equation Modeling: SEM.

غير أنه توجد طريقة أروع تتعلق باختبار صحة أو صدق البناء العاملي للمفهوم، أي تتعلق بمعرفة كم عدد مكونات المفهوم، وما هي هذه المكونات، وما طبيعة العلاقة وشدتها التي تربط بين هذه المكونات. وللتحقق من ذلك تستعمل استراتيجيتان: الاستراتيجية الأولى والتي لا أتحمس لها تقوم على اختبار جودة مطابقة أو صحة نموذج واحد فقط في غياب النماذج الأخرى، والاستراتيجية الأفضل تقوم على اختبار جودة مطابقة عدة نماذج متنافسة تتعلق ببنية مفهوم معين، وتفاضل بينها، وتنتهي إلى النموذج الأكثر صحة أو صدقا من النماذج الأخرى.

إن النمذجة تتفوق على الطرق الأخرى في تقدير صدق المفهوم من عدة أوجه، لعل أهمها ما يلي:

أولا: يقوم الحكم على ملاءمة النموذج العاملي الذي يعكس بنية معينة للمفهوم على العديد من البيّنات والأدلة ولا يكتفي فقط بالدلالة الإحصائية. وهذه البيّنات التي على أساسها يتم الحكم على مدى مطابقة النموذج العاملي للبيانات تلخصها ثلاثة محكات:

- **المحك الأول** هو محك الدقة، أي مدى تمثيل النموذج العاملي المفترض للبيانات. وتدعى مؤشرات المطابقة التي تمكننا من الحكم على جودة مطابقة النموذج بمؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices.

- **المحك الثاني** وهو محك الاقتصاد بمعنى أن أفضل نموذج هو النموذج الذي يحقق فعالية، ويتمتع بقدرة تفسيرية بأقل عدد ممكن من العلاقات المفترضة، أو بأقل عدد من البرامترات التي تحتاج إلى تقدير. بدليل أنه يمكن أن نجعل النموذج يصل إلى مطابقة تامة مع البيانات ولكن عن طريق ربط كل

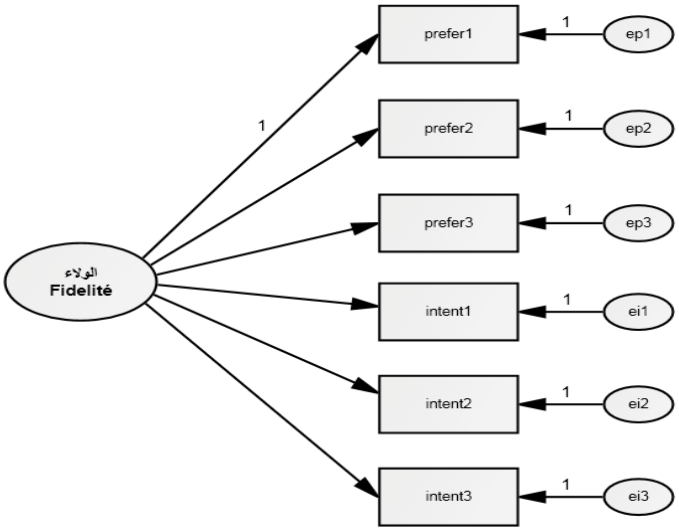
المتغيرات ببعضها بعضا، أي الإفراط في العلاقات المفترضة بدون تنظير، إذ أن ربط كل شيء بكل شيء لا يحتاج إلى تنظير. فمؤشرات المطابقة الاقتصادية Parsimony Fit Indices تكافئ النموذج العاملي الذي يقتصد في العلاقات ويعاقب النموذج الذي يفرط في افتراض العلاقات بدون جدوى.

– **والمحك الثالث** والأخير يقدر أهمية الإضافة النظرية أو الدلالية التي ساهم بها النموذج العاملي المفترض مقارنة بالنموذج الذي يخلو تماما من التنظير (يخلو من العلاقات بين المتغيرات)، والذي اصطلح على تسميته بالنموذج المستقل Independent Model، أو نموذج العدم Null Model. وتدعى مؤشرات المطابقة التي تقدر هذه الإضافة بمؤشرات المطابقة التزايدية Incremental Fit Indices، أو المقارنة Comparative Fit Indices.

ثانيا. تتيح النمذجة المقارنة بين عدد من النماذج المتنافسة بمرونة كبيرة. وتتم المقارنة بين النماذج المتنافسة على أساس مؤشرات المطابقة بناء على المحكّات الثلاث التي ذكرناها آنفا وتستبعد من المنافسة النماذج التي تفتقر إلى جودة مطابقة بناء على فحص مؤشرات المطابقة، ويبقي على النماذج المتكافئة من حيث جودة المطابقة. وهذه النماذج التي صمدت أمام الاختبار الأول نقارن بينها باستعمال الفروق بين قيم "كا تربيع" لها بمعية الفروق بين درجات حرياتها. والطريقة الثانية والأحدث تتلخص في المقارنة بين قيم مؤشر المطابقة المسمى ب "محك أيكيك للمعلومات" Akaike Information Criterion، ويرمز له اختصارا: AIC، والنموذج الذي يحتوي على أصغر قيمة لهذا المؤشر يعتبر هو النموذج الأفضل من غيره من النماذج المتنافسة.

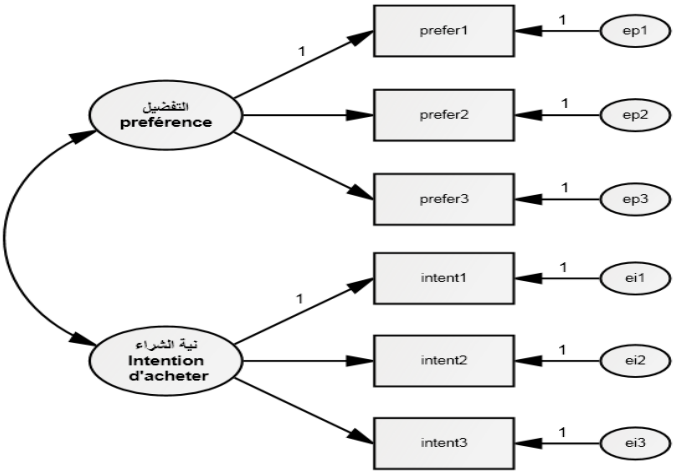
ثالثا . لا تشترط النمذجة أن تكون أخطاء القياس مستقلة، بل يمكن أن نفترض أن أخطاء قياس بعض المؤشرات المقاسة (فقرات المقياس مثلا) مرتبطة نتيجة لتماثلها في الصياغة (صياغة إيجابية أو صياغة سلبية)، أو تماثلها في طريقة القياس (وجود هذه الارتباطات نتيجة للاستعمال طريقة التقرير الذاتي، كما هو الشأن عند استعمال الاستبيانات)، أو تشابه محتوى الفقرات وغيرها، وهذه المرونة في نمذجة الأخطاء بافتراض ارتباط بعض منها، يضفي على النموذج قوة تفسيرية، ويعزّز مستوى صلاحيته وصدقه.

وسأسوق مثالا يتعلق بافتراض بنية مفهوم متداول وعابر للتخصصات، إذ يستعمل في علم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع، والإدارة، والتسيير، والتسويق بما في ذلك سلوك المستهلك وغيرها. ويتعلق الأمر بمفهوم الالتزام Commitment/Engagement أو الولاء Loyalty/Fidelite لمنتج أو ماركة أو علامة معينة. وثمة أطر نظرية اقترحت بنيات مختلفة لهذا المفهوم، منها ما يقترح بأن الولاء للعلامة يتكون من مكون أو بعد واحد، بحيث أن المؤشرات المقاسة (الفقرات مثلا) كلها تنتمي إلى هذا البعد (شكل 1):



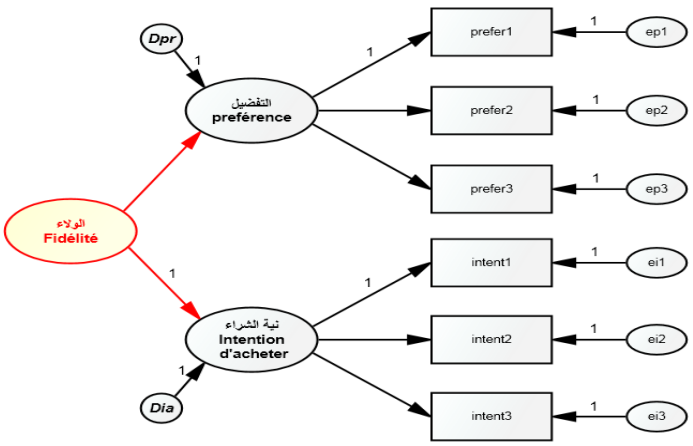
شكل (1): النموذج العاملي الأحادي البعد لمفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة.

كما أن الولاء يمكن أن يحتوي على عاملين مرتبطين وهما: التفضيل ونية الشراء، وأن المؤشرات المقاسة بعضها يقيس عامل أو بعد التفضيل، وبعضها الآخر يقيس العامل الثاني: نية الشراء (شكل 2).



شكل (2): نموذج عاملي يحتوي على عاملين لمفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة.

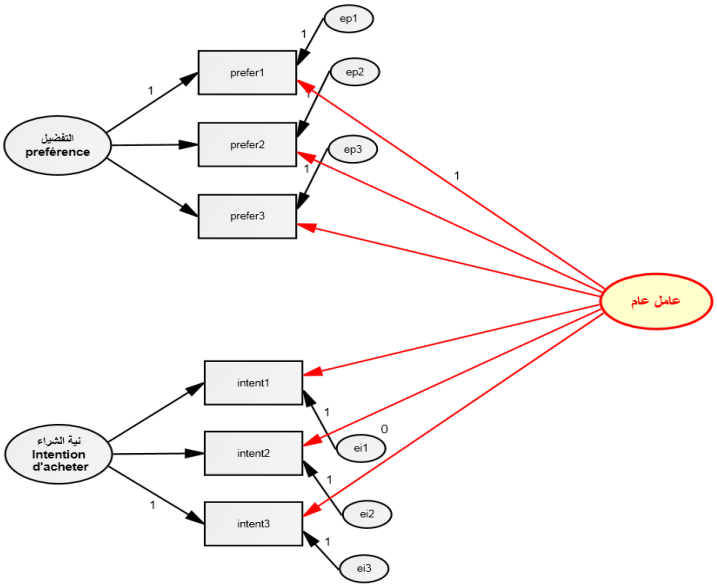
وتوجد أطر نظرية تذهب إلى أن مفهوم الولاء للعلامة يحتوي على بنية هرمية، فإذا أخذنا بعاملين فقط من العوامل الأولية فإن هذين العاملين ينتظمان في عامل أعم منهما من الدرجة الثانية، وبالتالي فإن العامل العام الذي يسمى بالولاء للعلامة يفسر قسما كبيرا من تباين العامل الأول: التفضيل، ومن تباين العامل الثاني: نية الشراء (شكل 3).



شكل (3): نموذج عاملي هرمي من الدرجة الثانية لمفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة.

يحتوي النموذج الهرمي على عامل عام من الدرجة الثانية (الولاء للعلامة)، وعاملين من الدرجة الأولى: التفضيل ونية الشراء.

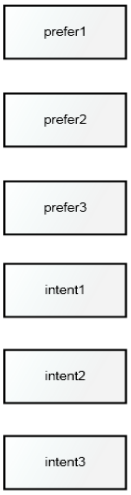
كما يمكن أن ننظر لبنية مفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة، باعتباره يحتوي على عامل عام وعوامل خاصة وفقا لنظرية العاملين؛ بمعنى أن الولاء العام يشكل بعدا ثالثا يتواجد بمعية البعدين الخاصين: بعد التفضيل وبعد نية الشراء، ويختلف هذا النموذج عن النموذج الهرمي باعتبار البعد العام في النموذج الهرمي لا يمثل عاملا أو بعدا قائما بذاته بل مشتقا من العاملين من الدرجة الأولى: عامل التفضيل وعامل نية الشراء، وبالتالي عامل التفضيل وعامل نية الشراء تحولا في ظل النموذج الهرمي إلى متغيرين كامنين تابعين للعامل العام: الولاء، في حين نجد أن هذين العاملين: التفضيل ونية الشراء احتفظا باستقلالهما في وجود العامل العام: الولاء بالنسبة للنموذج القائم على العاملين (شكل 4).



شكل (4): نموذج عاملي قائم على نظرية العاملين لمفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة.

ينطوي النموذج على نوعين من العوامل: عامل عام (الولاء) قائم بذاته وعاملين خاصين (التفضيل ونية الشراء) قائمين بذاتهما وغير منتظمين تحت العامل العام.

ولكي نتبيّن أهمية التنظير للعلاقات بين مكونات مفهوم الولاء للعلامة، والإضافة التي أسهم بها النموذج النظري الذي سيتم انتقاؤه من النماذج الأخرى المتنافسة، يستحسن مقارنته بالنموذج المستقل أو نموذج العدم؛ أي نقارنه بأسوأ "سيناريو" ممكن لسوء التنظير، والذي يتمثل في غياب التنظير للعلاقات بين المؤشرات المقاسة، وبالتالي يكون النموذج خال من العوامل لغياب العلاقات بينها وبين المؤشرات بحيث يحتوي فقط على المؤشرات المقاسة (شكل 5).



شكل (5) نموذج مستقل لمفهوم الالتزام.

يحتوي فقط على المؤشرات المقاسة ولا يحتوي على علاقات، وباستعمال حزمة (أموس) المتخصصة في النمذجة (ويمكن استعمال الحزم الأخرى للنمذجة)، حصلنا على عدد كبير من مؤشرات المطابقة لكل نموذج، انتقينا منها أهمها، أي مؤشرات المطابقة التي أثبتت الدراسات الحديثة فاعليتها ودقتها، وأهملنا مؤشرات المطابقة الأخرى، ورصدت مؤشرات المطابقة مع النماذج المتنافسة في الجدول (2). وللمقارنة بين النماذج نعمد أولا إلى فحص مؤشرات المطابقة القائمة بذاتها، أي تلك التي لها محكات أو درجات للدلالة على توفر النموذج على مطابقة من عدمها، وهي: إحصائي مربع (كاي) CMIN، ومربع (كاي) المعيارية NC، ومؤشر جودة المطابقة GFI، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR ومؤشر توكر لويس TLI، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA.

وباستعمال محك المطابقة في الصف الأخير للجدول 2، نجد أن النموذج الأول الأحادي العامل والنموذج الخامس يفتقران تماما إلى المطابقة بحيث أن مؤشرات مطابقتهما كلها سيئة، وبالتالي سيتم استبعادهما من المنافسة لتبقى المنافسة محصورة بين النموذج الثاني الثنائي (5 مؤشرات مطابقة جيدة من أصل 7 مؤشرات مطابقة التي سبق ذكرها آنفا)، والنموذج الثالث الهرمي (3 مؤشرات مطابقة جيدة

من أصل 7 مؤشرات مطابقة)، والنموذج الرابع القائم على نظرية العاملين (7 مؤشرات مطابقة جيدة من أصل 7 مؤشرات مطابقة). ومن الواضح أن النموذج الثالث الهرمي أقل من النموذج الثاني الثنائي ومن النموذج الرابع القائم على نظرية العاملين كفاءة من حيث جودة المطابقة (أغلبها سيئة). ولا سيما أن مؤشري المطابقة CFI و RMSEA كانا سيئين للغاية علما بأن هذين المؤشرين يعتبران وفقا للدراسات التقويمية من مؤشرات المطابقة الجوهرية والأساسية. وبناء عليه يمكن استبعاده من المنافسة بحيث تبقى محصورة بين النموذج الثاني الثنائي والنموذج الرابع القائم على نظرية العاملين. ولما كان هذان النموذجان غير محتويين في بعضهما البعض (أحدهما ليس جزءا من النموذج الآخر)، فإننا نستعمل مؤشر AIC للمفاضلة بينهما، علما بأن قيمة AIC الصغرى تدل على النموذج الجيد.

وبالرجوع إلى الجدول نجد أن قيمة AIC للنموذج الرابع القائم على نظرية العاملين أصغر من قيمة AIC للنموذج الثاني الثنائي، وبالتالي نعتبر النموذج الرابع القائم على نظرية العاملين أفضل النماذج المتنافسة، بمعنى أنه أكثر صلاحية وصدقا للدلالة على بنية مفهوم الالتزام أو الولاء للعلامة مقارنة بغيره من النماذج المختلفة.

جدول (2): مؤشرات المطابقة للنماذج المتنافسة المنظرة لبنية مفهوم الولاء أو الالتزام للعلامة.

النماذج المتنافسة	CMIN	NC	GFI	SRR	TLI	CFI	RMSEA	AIC
M1-1F الأحادي	765	85	0.92	0.08	0.44	0.66	0.16	789
M2-2F الثنائي	114	14	0.99	0.03	0.91	0.95	0.06	140
M3-Hierar الهرمي	773	85	1	0.08	0.99	0.66	0.16	797
M4-DialF نظرية العاملين	10.35	2.58	0.99	0.009	0.91	0.99	0.02	44.35
M5-Indep المستقل	2275	151	0.79	0.19	0.00	000	0.22	2287
محكات المطابقة	الأفضل القيمة الصغرى	2 إلى 5	من 0.9 والأفضل تساوي أو أكبر من 0.95	أكبر من 0.9 والأفضل تساوي أو أكبر من 0.95	أكبر من 0.9 والأفضل تساوي أو أكبر من 0.95	أكبر من 0.9 والأفضل تساوي أو أكبر من	تساوي أو أصغر من 0.08 والأفضل أصغر من	الأفضل القيمة الصغرى

خاتمة وتوصيات:

تنتظم الاستنتاجات والتوصيات المستخلصة من الدراسة الحالية في صنفين أساسيين: صنف يتعلق بالثبات، والصنف الآخر يتعلق بالصدق. لنشرع أولا في ذكر الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالثبات، وعقب الانتهاء منها ننتقل إلى الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالصدق. إن أهم الاستنتاجات المستخلصة الخاصة بالثبات هي كما يلي:

أولا: معادلة معامل (ألفا كرونباخ) تتأثر بمدى (متوسط) الارتباطات بين المتغيرات (الفقرات). وارتفاع متوسط ارتباطات الفقرات فيما بينها يدل على الاتساق، وهذه خاصية محمودة في المقياس الذي يقوم على مستوى متوسط أو مرتفع في مستوى الارتباطات بين فقرات المقياس. غير أن معادلة (ألفا) تتأثر بدرجة كبيرة بطول (عدد فقرات) المقياس، فقد تحتوي أداة القياس على شتات من الفقرات لا تنتسب إلى مفهوم محدد، ومع ذلك قد يرتفع ثباتها متجاوزا قيمة 0.8 أو 0.9، بسبب طول الاختبار، وبالتالي فارتفاع معامل الاتساق الداخلي (لألفا) لا يدل بالضرورة على مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي (مستوى متوسط للارتباطات بين الفقرات)، ولذلك أرى من الضروري أن نفحص متوسط الارتباطات بين الفقرات التي ينبغي ألا يقل عن 0.3، والأفضل 0.4 لضمان المستوى الأدنى للارتباطات بين الفقرات أي اتساقها.

ثانيا: إن الارتفاع الكبير في معامل ألفا (كأن يتجاوز 0.85 أو 0,90)، قد يندر بوجود تأثير عامل آخر، يتمثل في التقارب الشديد (إن لم يكن تماثل) في مجتوى فقرات المقياس -*item over redundancy*، ولا يدل كلية على تجانس المقياس. ينبغي أن تتسم فقرات الأبعاد داخل المقياس بنوع من التمايز حتى تتمكن من تغطية دلالات البعد أو المفهوم الذي يفترض أن تقيسه هذه الفقرات، بمعنى أن تحقيق اتساق مرتفع للثبات عن طريق التشابه في محتوي الفقرات يخفض من صدق المفهوم لأن بعض جوانبه تغطى بكثافة وتبقى جوانبه الأخرى (دلالاته الأخرى) بدون تغطية.

ثالثا: إن حساب قيمة معامل (ألفا) على مستوى المقياس الذي يحتوي على أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس)، وهذا هو وضع أغلب المقاييس، إذ نادرا ما نعثر على أداة قياس تحتوي على بعد أو عامل واحد فقط، تؤدى إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات. ويفضل استعمال معادلة (ألفا) الطبقية Stratified Alpha في تقدير الثبات على مستوى المقاييس المتعددة الأبعاد، بحيث تعطي نتائج أدق بكثير من معامل (ألفا) العادية.

رابعا: إن معامل (ألفا) تعطي تقديرا منخفضا للثبات الحقيقي، إذا كانت الدرجة الحقيقة (قيمة تشبعات الفقرات على بعدها مثلا بعد تربيعها) غير متساوية. بمعنى أن انتماء الفقرات إلى بعدها يكون متكافئا (قيمة تشبعات الفقرات على بعدها يكون متساويا، أو تكون هذه التشبعات متقاربة جدا). وتوجد طرق أخرى لا تشترط التساوي في الدرجة الحقيقية أو التساوي في التشبعات، وتزود الباحث بتقديرات دقيقة للثبات مقارنة بمعامل ألفا. وهده الطرق التي ينبغي استعمالها بعد إجراء التحليل العاملي ولا سيما التوكيدي هي: معامل الثبات المركب Composite reliability (ويسمى أيضا بمعامل ثبات المفهوم Construct reliability أو "رو" Rho)، ومعامل أوميجا الموزونة Weighted omega.

خامسا: إن معامل الثبات المركب Composite reliability، ومعامل أوميجا الموزونة Weighted omega، كبديلين دقيقين (لألفا كرونباخ) عندما لا يتحقق شرط تساوي الدرجات الحقيقية أو التشبعات يتفاضلان أيضا من حيث الدقة في تقدير الثبات رغم تفوقهما معا على معامل ألفا. وفي هذا السياق تشير الدراسة التحليلية الحالية أن معامل (أوميجا) الموزونة أكثر دقة في تقدير الثبات من معامل الثبات المركب، لأنه يأخذ بعين الاعتبار مقدار مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها بالنسبة لمقدار الخطأ ولا يعامل بالسوية فقرات البعد أو المقياس، ولا يتأثر بوجود تشبعات سالبة، ولا تنخفض قيمته إطلاقا عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن بخلاف معامل الثبات المركب.

هذا فيما يتعلق بالثبات، أما فيما يخص الصدق، نستخلص من الدراسة التحليلية الحالية ما يلي:

أولا: لا يكاد يخلو بحث أو رسالة من استعمال صدق الاتساق الداخلي لأدوات جمع البيانات المستعملة، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة ببعدها، وأحيانا بالمقياس ككل، وارتباط الأبعاد بالاختبار ككل، ويتم الحكم على اتساق الفقرة بناء على الدلالة الإحصائية بحيث تستبعد كل فقرة غير دالة إحصائيا، هذه الطريقة في تقدير الصدق تضر الصدق أكثر مما تنفعه، لأنها تحرم المفهوم المقاس من فقرات (غير دالة إحصائيا) تغطي بعض أبعاده الدلالية النظرية الهامة، ذلك أن الدلالة النظرية للفقرة لا توازي بالضرورة الدلالة الإحصائية لها لكون الدلالة الإحصائية تتأثر بعوامل كثيرة لا علاقة لها بالدلالة النظرية للفقرة، منها مدى تجانس الإجابات (احتمال عدم وجود دلالة إحصائية)، أو تباينها (احتمال وجود دلالة إحصائية)، ومنها أيضا حجم العينة، وقوة الاختبار الإحصائي Test power وغيرها أضف إلى ذلك أن الشواهد أو الأدلة أو البيّنات المستعملة للدلالة على الصدق هي أدلة قائمة على الاتساق الداخلي للمقياس، علما بأننا نستعمل نفس الدليل للحكم على ثبات المقياس القائم على الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ألفا لكرونباخ) للاتساق الداخلي [استعمال الاتساق الداخلي لقياس الثبات واستعمال نفس الاتساق الداخلي لقياس الصدق]، وبهذا نكون قد استعملنا نفس الحجية اثارة تحت مظلة الثبات، واثارة أخرى تحت مظلة الصدق، وفي ذلك تكرار لنفس الدليل لغرضين مختلفين، علما بأن الحجية القائمة على الاتساق الداخلي حجية تنتمي أصلا إلى الثبات.

ثانيا: يكثر التهافت على استعمال طريقة التحليل إلى المكونات الرئيسية أو الأساسية *Principal Components Analysis(PCA)* بدلا من طرق التحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية للمفهوم كدليل على صدقه، غير أن طريقة المكونات الأساسية لا تكشف عن البنية العاملية للمفهوم المقاس، وإنما تلخص متغيرات المقياس (فقرات المقياس أو عناصره) إلى عدد أقل من المكونات Componentsِ أو العوامل Factors لتفسير قدر كبير من التباين (المعلومات) التي تحتوي عليها البيانات، وبالتالي فهي طريقة تستعمل لتقليص المتغيرات العديدة إلى عدد قليل من المتغيرات تدعى بالمكونات Components وليس بالعوامل Factors، ولإنشاء هذه المكونات، نوظف كافة تباين (معلومات) المتغيرات باستعمال التباين المشترك بين المتغيرات (الفقرات)، والتباين الخاص بكل فقرة وتباين الخطأ وبخلاف طريقة المكونات الأساسية، فإن طرق التحليل العاملي Factor analysis، ومن أمثلتها طريقة

التحليل إلى المحور الأساسي *Principal Axis Factoring*، وطريقة الاحتمال الأقصى *Maximum Likelihood*، تستعمل فقط التباين المشترك للمتغيرات (الفقرات)، وتستبعد التباين الخاص وتباين الخطأ ونتيجة استعمالها للتباين المشترك فقط وليس كل تباين المتغير أو الفقرة، وإهمالها كل ما هو خاص وكل ما يمت بصلة إلى الخطأ، فإنها تصلح للكشف عن البنية العاملية للمفهوم المقاس. ولذلك، ينبغي الابتعاد عن استعمال المكونات الأساسية، واستعمال عوضها إحدى طرق التحليل العاملي التالية: طريقة الاحتمال الأقصى عندما تكون البيانات معتدلة أو قريبة من الاعتدال، وطريقة المحاور الأساسية عندما تكون البيانات غير معتدلة.

ثالثا: إن تقدير الصدق باستعمال النمذجة بالمعادلات البنائية Structural equation modeling يعتبر أكثر دقة ومرونة وارتباطا بالتنظير لأن الصدق أكثر التحاما بالتنظير من الثبات. ولعل أقوى طرق النمذجة تلك القائمة على مقارنة النماذج الخاصة بالفرضيات أو التصورات المتباينة لبنية المفهوم المقاس [هل بنية المفهوم المقاس أحادية العامل أو البعد، أم ثنائية، أم ثلاثية، أم رباعية، أم خماسية، أم هرمية أم يعكس نظرية العاملين؟ وما طبيعة ارتباط العوامل فيما بينها؟ وما هي المؤشرات المقاسة (الفقرات مثلا) التي تنتسب إلى كل بعد؟] بحيث تمكّن من انتقاء النموذج الأكثر صدقا وصحة من النماذج المتنافسة.

وتقوم منهجية النمذجة على تعدد البيّنات أو محكات المفاضلة بين النماذج، ولا تحتل الدلالة الإحصائية إلا دورا ثانويا في هذه المحكات، ومن محكات الشواهد والبيّنات محك الدقة الذي يعكس مدى تمثيل النموذج العاملي المفترض للبيانات، وتدعى مؤشرات المطابقة التي تمكننا من الحكم على جودة مطابقة النموذج بمؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices. ومحك الاقتصاد، بمعنى أن أفضل نموذج هو النموذج الذي يحقق فعالية، ويتمتع بقدرة تفسيرية بأقل عدد ممكن من العلاقات المفترضة وأخيرا محك المساهمة النظرية للنموذج المفترض، وذلك بتقدير أهمية الإضافة النظرية أو الدلالية التي ساهم بها النموذج العاملي المفترض مقارنة بالنموذج الذي يخلو تماما من التنظير (يخلو من العلاقات بين المتغيرات) والذي اصطلح على تسميته بالنموذج المستقل Independent Model، أو نموذج العدم Null Model، وتدعى مؤشرات المطابقة التي تقدر هذه الإضافة بمؤشرات المطابقة التزايدية Incremental Fit Indices، أو المقارنة Comparative Fit Indices.

قائمة المراجع

Bacon, D.R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995) Composite reliability in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 55, pp. 394-406

Bentler, P. M., & Kano, Y.(1990).On the Equivalence of Factors and Components. *Multivariate Behavioral Research, 25*(1), 67-74.

Brunner, M., & Heinz-Martin Sub (2005) Analysing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 65, pp. 227-240.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, pp 98-104.

Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10*(7). Available online:

http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7

Cronbach L. J.; Schonemann, P. & McKie, D. (1965). Alpha coefficient for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 25; pp. 291-312.

Fabrigar, L.R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C.,&Sttrahan, E. J. (1999).Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research.*Psychological Methods. 4*(3),272–299.

Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 105-146). New York: Macmillan.

Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. *Applied Measurement in Education*, Vol. 9; pp. 277-286.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 66, pp. 930-944.

Green, B. G. & Hershberger, S. L. (2000) Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. *Structural Equation Modeling*, Vol. 7, N0 2, pp 251-270

Green,S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitation of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement.* Vol. 37; pp, 827-838.

Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis with readings(Fifth Edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hattie, J., (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 9; pp. 139-164.

Miller, M. B. (1995). Coefficient alpha: A basic introduction from the perspective of classical test theory and structural equation modelling. *Structural Equation Modeling*, Vol. 2, pp 255-273.

Netemeyer, R. (2001) Commentary: Can a reliability coefficient be too high?. *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 10, pp. 55-69.

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory* . New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory (2nd ed.).* New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory (3rd ed.).* New York: McGraw-Hill.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design, and analysis: an integrated approach.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Raju,N. S. (1982). On test homogeneity and maximum KR-20. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 42; pp. 145-152.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioural Research*, Vol.32, pp 329-353.

Schmidt, F. L.; & Hunter,J. E., (1996). Measurement error in psychological research: Lessons from 26 research scenario. *Psychological Methods*, Vol, 1; pp, 199-223.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 80, pp. 99-103.

Terwilliger, J. S., & Lele, K. (1979). Some relationships among internal consistency, reproducibility, and homogeneity. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 16; pp. 101-108.

Velicer, W.F., & Jackson, D. N. (1990). Component Analysis Versus Common Factor Analysis: Some Further Observations. *Multivariate Behavioral Research, 25*(1), 97-114.

Widaman, K. F. (1993). Common Factor-Analysis Versus Principal Component Analysis – Differential Bias in Representing Model Parameters. *Multivariate Behavioral Research, 28*(3), 263-311.

ضوابط الفحص النفسي العصبي في ضوء تعدّد مناحي النظرية والقياس

د. يوسف عدوان

جامعة باتنة 1- الجزائر

استلم بتاريخ: 09-10-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 10-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 18-02-2017

الملخص:

لقد سادت نظرية عمل الكتلة في علم الأعصاب زمنا طويلا، ومن ثمّ ظلّ التشخيص الذي يستند إلى مفهوم نظرية المراكز النوعية للوظائف هدفا ثانويا، وهكذا بقيت المعلومات المتّصلة بارتباط اختبارات معيّنة بأنواع محدّدة من التلف الدماغي، لم تتأصّل بصورة فعّالة. ويعتبر منحى البطّاريات المقنّنة تطورّا مهمّا بعد الحرب العالمية الثانية، وقد ظهر مع بطّارية(وارد هالستيد) ، ثمّ قام(رالف ريتان)، وهو أحد طلبة(هالستيد) في الدراسات العليا، بتحسين هذه البطّارية، وفي وقت لاحق أصبح(ريتان) وزملاؤه قادرين على ربط الاستجابات على هذه الاختبارات بنواح مميّزة من تلف الدماغ، وقد تمّ تجميع هذا الجهد في بطّارية اختبار "هالستيد-ريتان"، وبحلول عام(1980)، ظهرت بطّارية "اختبار لوريا- نبراسكا". وفي ضوء كلّ من هذا المنحى أو ذاك، يصبح الالتزام الصارم بضوابط منهجية محدّدة في عمليّة الفحص النفسي العصبي، أكثر من ضرورة، وخصوصا تلك الإجراءات التي تسبق عمليّات الاختبار النفسي العصبي. ومع ذلك فالقضيّة ليست دائما بهذه البساطة. ذلك أنّ ظهور نظرية النموذج الوظيفي التي ترى أنّ طبيعة الاضطراب تعتمد على طبيعة الجهاز الوظيفي الذي تأثّر، إضافة إلى موقع التلف ضمن ذلك الجهاز، زادت من حساسية أيّ إجراءات في الفحص النفسي العصبي.

والسؤال الذي يطرح بإلحاح هنا هو: هل هناك ضوابط منهجية علمية يمكّننا الالتزام بها في الفحص النفسي العصبي من تجاوز مختلف التعقيدات في مناحي النظرية والقياس في هذا الخصوص؟

الكلمات المفتاحية: التقييم النفسي العصبي؛ نظرية عمل الكتلة؛ التمركز الوظيفي؛ النموذج الوظيفي منحى البطاريات المقنّنة؛ منحى البطاريات المرنة.

Determinants of neuropsychological assessment through various theoretical and psychometric approaches

Yousef ADOUANE

University of Batna 1-Algeria

Abstract

The mass-action theory has withstood in neurosciences for a long time. As result, the diagnosis based on the localization of function theory, remained only seen as a marginal objective. Thus, the data concerning certain tests, which are related to specific types of brain damage have not been confirmed effectively. Meanwhile, the standard approach batteries was considered as the most important progress, after World War II. This trend Began with the advent of (Ward Halstead) battery. Then (ralph reitan), one of the graduate students, who was supervised by (halstead), contributed to the improvement of this battery. After that, (Reitan) and his Colleagues were able to combine responses to these tests with the distinctive aspects of brain damage. Later, this effort was soon compiled in (Halstead-reitan) battery. And by (1980), the (Luria-Nebraska) battery became viable. Whether the first or the second trends were committed, the strict respect of determined methodological control, when dealing with the neuropsychological process becomes more of a necessity, specifically those measures that precede neuropsychological testing manipulations. However, the issue is not always quite so simple, whereas, the advent of the functional model theory which believes that understanding any disorder depends on the specific system function that has been affected, as well as the damage localization within that system. As a result, the neuropsychological examination becomes more sensitive in all its procedures. In conclusion, the question we must ask insistently here is: are there any scientific settings or methodological indications which should be in consideration while proceeding to neuropsychological assessment?

Keywords: Neuropsychological assessment, mass-action theory, localization of function theory, Functional model, standard approach batteries, flexible batteries approach.

مقدمـة:

قبل أن يهتدي الإنسان إلى دماغه، استعمل كلمات كثيرة، هي حقّا من صفات الدماغ، مثل الفكر، المخيّلة، الخاطر، وكذلك استعمل كلمات مثل العقل، والنهى(جمع نهية) والحجر، وهي كلّها كلمات تدلّ على صفة الإنسان في تعقّله أو عقله عن الشرّ والنهي عنه، و من تلك الكلمات أيضا الحجى(جمع حجية)، وتعني النطق بالحجّة، وإذا كان صحيحا أنّنا نستعمل العقل لندلّ على الدماغ، فإنّنا نعرف– مع ذلك – أنّ العقل هو حالة من التوازن بين الفكروالعاطفة، كما يتجلّى ذلك عند صاحب الخلق الكريم أو الشخصية السويّة. (الدرّ، 1994)

والحقيقة إنّ تفوّق الانسان على بقيّة الأنواع في المملكة الحيوانية، استمدّ جذوره – في الأساس – من ارتقاء الإنسان تركيبيا بشكل أكبر وأعقد من بقيّة الحيوانات الأخرى، وسيّما فيما يتعلّق بارتقاء جهازه العصبي، ولعلّ أبرز خصائص هذا الارتقاء، تتجلّى في تطوّر الدماغ تحديدا، وبشكل يفوق بقيّة الحيوانات، ولقد أدّى هذا الارتقاء، إلى نموّ قدرة الإنسان على التخطيط مستفيدا من الأشياء والرموز الموجودة والغائبة؛ أي الاستجابة إلى الأشياء الملموسة والمجردّة، وتمّ ذلك نتيجة اختصاص الدماغ في السيطرة على الفعّاليات المختلفة، بناءا على تقسيم العمل بين أجزائه المتباينة؛ إذ لا يمكن أن يتحقّق الإدراك، والتفكير، والاستبصار، والشعور، وغير ذلك من العمليّات العقلية المعقّدة، دون فعّالية الدماغ وبقيّة أجزاء الجهاز العصبي، طبعا يظلّ الدماغ – هنا – هو الجزء المهيمن منها، لذلك فإنّ أيّ محاولة لفهم السلوك البشري، ودوافعه، وانفعالاته يجب أن تتضمّن تفاعلا بين الكائن العضوي، كتركيب عضوي معقّد من جهة، و بيئته التي يتواجد فيها من جهة أخرى، وفهم الطرف الأوّل في هذا التفاعل لا يمكن أن يكون كاملا من غير الإحاطة بفعّالية الدماغ. (الحمداني، 1996)

ولقد ساهم فحص الوظائف النفسية العصبية في هذا الخصوص، سواء عند الحالات السويّة أم تلك التي تعرّضت لأذيات Injury عصبية، في تقديم معلومات في غاية الأهمّية عن تموضع الوظيفة المعرفية، وعن الفروق بين الجنسين في المهارات النفسية العصبية، وعن الفروق الوظيفية التي تصاحب المتلازمات التفكّكية Disconnection Syndromes، وعن الفروق في القدرة المعرفية تبعا لمختلف مراحل النموّ.

فعلا لقد ساعدت الدراسات التي أنجزت حول المهارات النفسية العصبية، وعلى طول مختلف المراحل النمائية، على تحديد أشكال الاختلال التي تصاحب مختلف الاضطرابات خلال مرحلة الطفولة بما في ذلك الاضطرابات الكروموزومية والجينية، الاختلالات البنيوية، الخدج Prematurity، نقص الوزن عند الولادة، الإنتانات Infections، التلف التسمّمي Toxic Damage، اضطرابات التغذية، اضطرابات نقص الأكسجين Anoxic، أذيات الدماغ الصدمية Traumatic Brain Injury، الاضطرابات العصبية البؤرية، والاضطرابات التشنّجية Convulsive Disoerders، شقّ الدماغ Hemispherectomy، والآثار الأخرى الناشئة عن حوادث العمليّات الجراحية.

وتتجاوز قيمة الفحص النفسي العصبي، في حالة الأطفال والمراهقين، الذين يعانون من حالات مرضية عصبية، على سبيل المثال، مجرّد تزويدنا بمعلومات عن مراحل النموّ الطبيعي التي بإمكانهم الوصول إليها، إلى تزويدنا بإطار عمل يمكن من خلاله أن نحدّد طبيعة خلل الدماغ الوظيفي، ثمّ بناءا على ذلك يمكن تطوير استراتيجيات العلاج والتكفّل المناسبة. (Stephen, Nicholas, Christos, 2009)

إنّ هذه الأهمّية المتميّزة التي يكتسيها التقييم النفسي العصبي بشكل متزايد، مع تقدّم العلوم المعرفية العصبية، تفرض علينا أن نسعى نحو استيعاب أطره النظرية واتّجاهاته العملية، وأهدافه الوظيفية، وآلياته التطبيقية، وضوابط زيادة فعّاليته وموضوعيته، حتى يمكننا الوصول، من خلاله إلى نتائج علمية معقولة.

1- إشكالات البحث في فعّالية الدماغ وعلاقتها بالسلوك:

في إطار البحث في فعّالية الدماغ وعلاقتها بالسلوك، ابتعد علماء النفس الفيزيولوجي المعاصرون أكثر من الذين سبقوهم، عن التمسّك بتحديد الأسس الفلسفية للأبحاث التي يقومون بها، ولم يكن هذا لأنّهم ينكرون بشكل قاطع ونهائي كلّ ما يتعلّق بذلك الأسلوب من التناول، ولكنّ كان هذا لأنّهم وجّهوا اهتمامهم أكثر إلى البحث في"خوارزميات" الكائن الحيّ، أو إلى بناء وتطوير بنى من العلاقات داخل جميع الموضوعات التي يدرسونها، وهي البنى التي ستقود في النهاية إلى نوع من القواعد الموحّدة التي تبقى ثابتة في مواجهة تغيّرات الأنساق الفلسفية، لذلك لم يكن من المفاجيء على الإطلاق، أن تأخذ دراسة صيغ الالتقاء بين المظاهر الفيزيولوجية، والمظاهر النفسية للسلوك تدريجيا في التمحور حول قضيّة طغت على سائر القضايا الأخرى غيرها، وهي التمركز العصبي للوظائف.

وهكذا فمنذ أن نشر(بروكا)(Broca) عمله الشهير عام(1861) حول تحديد مراكز اللغة على مستوى النصف الأيسر من المخّ، برزت إلى الوجود العديد من النظريات الرائدة، في محاولة لتفسير آليات اكتساب سلوكات جديدة، وهكذا ظهرت على التوالي، نظرية عمل الكتلة عند(كارل لاشلي)(Karl Spencer Lashley)(1931)، والتي ترى أنّ القشرة الدماغية تعمل بطريقة كلّية، كما ظهرت على عكس ذلك نظرية أخرى هي نظرية نوعية المناطق(كونورسكي)(Konorski)(1967)، والتي تتحدّث عن مناطق متخصّصة، أحيانا محدودة جدّا في الباحة القشرية. ولقد أصبح هذا التنوع الخاصّ بالطابع المنتشر أو الطابع الموضعي للآليات العصبية التي تضبط السلوك، من جهة أخرى، حجر الأساس في دراسة عمليات نفسية أخرى مثل، الذاكرة، العاطفة، والسلوك الغريزي. ولكن مع هذا، وفي ضوء الدراسات الحديثة، خصوصا الدراسات الإلكتروفيزيولوجية، يبدو أنّ ذانك المفهومين المتناقضان في الظاهر يتكاملان بشكل كبير، بالنظر إلى أنّه من الناحية النمائية، نجد أنّ تطوّر سلوك بعينه، يخضع بشكل حاسم إلى تحكّم مناطق متخصّصة من الدماغ، تماما كما يخضع إلى النشاط العصبي في إطاره الكلّي.(Meulders & boisacq-schepens, 1981)

وفي الوقت الراهن يمكن القول، أنّ المعارف البيولوجية الأساسية عن العمليات النفسية والوظائف السلوكية الأكثر تعقيدا، وعلى الأخصّ الوظائف المعرفية، ترتبط ارتباطا وثيقا بدراسات التشريح

العصبي الوظيفي، الذي يركز – تحديدا – على مناطق الدماغ، التي كانت في لبّ عمليّة التطوّر النوعي المدهش الذي مرّ به الإنسان، وهي تتمثّل أساسا في القشرة الخّية والمخيخية، والتي تعتبر، بالنظر إلى ثراء تنظيمها البنيوي، واحدة من الشواهد التي تدلّ على نضج آليات التكيّف عند البشر، لذلك، فمن بين جميع مناطق الدماغ، نجد أنّ أنواع القشرة هي من بين أكثر البنى العصبية التي بلغ فيها التنظيم التشريحي أعلى درجات التعقيد، وهذا حتى تكون قادرة على دعم القدرات المعرفية العليا كالتفكير، والتوقّع واتّخاذ القرار، والتواصل، والمهارات الحسّية الحركية، وغيرها. (Amy et al., 2005)

ومهما يكن الأمر، فإنّه ينبغي التأكيد على أنّ دراسة أبنية الدماغ وتقصّي وظائفها، تقتضي ضرورة الوعي الشامل– قدر الإمكان – بآلية النشوء التي تشكّل من خلالها هذا الأخير، وكما هو معروف، فإنّ تشكيل الروابط العصبية أثناء نموّ الدماغ تتمّ أساس قبل الولادة، وتمرّ عبر الاتّصالات الفيزيائية بين خليّة وخليّة، وعبر الإشارات الكيميائية المنتشرة، وعلى الرغم من أنّ معظم العصبونات تصل إلى نهاية تشكّلها قبل الميلاد، إلا أنّ التشكيل النهائي للروابط المشبكية، وخصوصا في القشرة الدماغية، يستمرّ خلال مرحلة الطفولة المبكّرة، وتحت تأثير البيئة الحسّية، ومن المؤكّد هنا، أنّ النظام البصري، وعلى غراره، سائر الأنظمة الحسّية والحركية الأخرى تتلقّى هي أيضا تأثيرات بيئية خلال الفترات الحرجة، التي تصبغها خصوصية المراحل المبكّرة في الطفولة الأولى، وهذا يعني أنّ الدماغ ليس نتاجا للجينات البشرية فقط، ولكنّه أيضا نتاج للوسط الذي ترعرع فيه الإنسان. وتجدر الإشارة إلى أنّ تجاوز الفترات الحرجة للنموّ لا تعني أبدا نهاية المرونة المشبكية في الدماغ المرتبطة بالخبرة، ذلك أنّه فيما يبدو، تكون المناطق القشرية العلوية في الفصوص الجبهية والجدارية عند الراشدون أكثر مرونة وبشكل مدهش، عمّا تكون عليه الباحة رقم(17) عند اليافعين، ومهما كان الأمر، فإنّ البيئة المحيطة تظلّ، دون شكّ، تعمل بطريقة أو أخرى على تعديل الدماغ طيلة عمر الإنسان، ولولا ذلك لما كان هناك أيّ نشاط للتذكّر.(Bear, Barry & Michael, 2002)

ولعلّ ما سبق يوحي بالصعوبات المعتبرة التي تصادف كلّ من يحاول أن يتصدّى لدراسة الدماغ الإنساني. و هنا، تجدر الإشارة إلى أنّ حدود الاكتشافات العلمية يمكن ترسيمها عن طريق الأدوات المتاحة لأغراض الملاحظة تماما كما يمكن ترسيمها عن طريق ابتكار المفاهيم المناسبة؛ ففي القرن السادس عشر مثلا كانت النظرة إلى الأرض على أنّها مركز المجموعة الشمسية، والواقع أنّ هذا ما يلاحظه المشاهد العادي: ففي كلّ صباح تطلع الشمس من الشرق لتعبر ببطء خلال السماء، ثم تغيب في الغرب، لكن اختراع المجهر في عام(1608) غيّر تماما طرق الملاحظة عند علماء الفلك؛ إذ بواسطة هذه الأداة الجديدة، اكتشفوا فجأة مجموعات من المجرّات تمكّنوا من متابعة تحركّها في السماء خلال الليل، ولقد أوضحت هذه الملاحظات، للأسف الشديد، أنّ نظريات مركزية الأرض كانت خاطئة، وقد أصبح ذلك حقيقة واقعة بعد خمسة سنوات من ذلك، حينما تحدّث(جاليلي)(Galilée) عن أنّ الشمس هي مركز المجموعة وليس الأرض؛ هذا الافتراض الذي اعتبر نوعا من الزندقة، وأمام التكنولوجيا المستحدثة حتى السلطة المطلقة للكنيسة الكاثوليكية لم تستطع وأده، والواقع، أنّ هناك دائما تطوّرات حاسمة في

التنظير، وفي شتى الميادين العلمية، تتزامن مع استخدام طرق جديدة في الملاحظة، على سبيل المثال فإنّ اختراع حجرة الفقاعات Bubble Chamber، أتاح لعلماء الفيزياء النووية اكتشاف جزيئات أوّلية جديدة وغير متوقّعة كالميزونات Mesons، وهذه الاكتشافات غيّرت تماما مفاهيمنا عن البنية المجهرية للمادّة.

وهكذا أيضا أتاح استنساخ الجينات Cloning ، وتقنيات دراسة التسلسل الجيني Sequencing أدوات خاصّة للتعرّف على أشكال جديدة من البروتينات، وللتأكّد من أنّ هذه البروتينات تشكّل تركيبات بيولوجية غير معروفة إلى حدّ الآن، ومن ذلك مستقبلات الناقل العصبيّ الذي يرتبط مع تيتراهيدروكانابينول Tetrahydrocannabinol، وهو أساس التأثير النفسي للماريخوانا Marijuana. وهكذا أصبحت الأبحاث في هذا الميدان حاليا، تركّز على البحث عن موادّ ذات منشأ داخلي Endogenous تحفّز هذه المستقبلات، بدلا من وجهة النظر التقليدية التي تذهب إلى أنّ التيتراهيدروكانابينول يولّد مفعوله من خلال الارتباط مع مستقبلات النواقل العصبية المعروفة.

إنّ كلّ ما سبق من مفاهيم، ينطبق أيضا على تطوير العلوم المعرفية، هذا التطوير الذي جاء أيضا، نتيجة طرق مستحدثة، يستند بعضها إلى استخدام أدوات عالية التقانة، وهو ما لم يكن متاحا للباحثين من الأجيال التي سبقت.(Michael, Ivry & Mangun, 2001)

لقد اكتسبت العلوم العصبية هذه التسمية خلال نهاية السنوات الأخيرة من سبعينيات القرن الماضي، على المقعد الخلفي لسيّارة أجرة في نيويورك؛ هكذا يروي (Michael, S. Gazzaniga)، أحد أوائل روّاد العلوم العصبيّة كيف تأتّى له تعميد مجاله العلمي هذا، ولكي نفهم لماذا ألصقت صفة " معرفية " بالعلوم العصبية " علوم الدماغ " يجب أن نعيد رسم معالم المحطّات الكبرى لهذا الميدان العلمي، ابتداء من مرحلة الرواد، مرورا بمرحلة استكشاف الدماغ، ووصولا إلى مرحلة ما سمّي بعشرية الدماغ بداية من سنوات(1980). (Jean-François et al., 2011)

وفي الواقع، تمثّل المرحلة الراهنة فترة مثيرة جدّا بالنسبة إلى العلوم المعرفية العصبية؛ ففي خلال العشرة سنوات الأخيرة، كان هناك انفجار هائل في تطوير وتحسين طرق البحث التي مكّنت من فحص الآليات العصبية الكامنة وراء العمليّات المعرفية فحصا في منتهى الدقّة(Mark, IX)، والواقع أنّه في هذا العقد الأخير بالذات، بدأت خريطة الطريق تتّضح من خلال عديد من المقالات التي عرضت الأساليب المتعدّدة في ملاحظة نشاط الدماغ البشري، ثمّ بعد ذلك، فحص مختلف الوظائف المعرفية لدى الإنسان(Michael, 2003). وهنا نجد مثلا، أنّ التصوير المقطعي بواسطة قذف البوزيترونات Positron Emission Tomographie(PET) أتاح إمكانية مشاهدة نشاط الدماغ، كما أنّ أذيات الدماغ أصبح بالإمكان تحديد موقعها بدقّة متناهية بواسطة طرق من مثل التصوير بالرنين المغاطيسي Magnetic Resonance Imaging(MRI). (Michael & al, 2001)

على أنّ الأمر قد تجاوز ذلك الآن إلى تطوّر تقنية أخرى أكثر إثارة هي التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي functional Magnetic Resonance Imaging(fMRI)، وهي تقنية تقيس نشاط الجهاز العصبي خلال فترة الراحة أو تحت ظروف التحفيز، ومن خلال ذلك فتحت المجال أمام رسم خرائط وظيفية أكثر تفصيلا، لمختلف مناطق الدماغ التي تتدخّل في إدارة جميع الأنشطة العقلية عند

الإنسان في حالتي الصحّة والمرض، وإلى غاية الساعة، فقد استخدمت هذه التقنية في دراسة مختلف وظائف الدماغ، بداية من الاستجابات الحسّية الأوّلية وإلى غاية الوظائف المعرفية العليا، ومع أنّ الأصل الحقيقي لطبيعة التغيّرات الملاحظة في الإشارات التي تسجّلها هذه التقنية لا تزال محلّ جدل بين الباحثين، إلا أنّ ممّا لا شكّ، أنّ نجاح استعمال هذه التقنية في كثير من الدراسات قد بيّن بجلاء تامّ مدى قوّتها الكبيرة. (Society for Neuroscience, 44)

ولقد أتاح ظهور الحاسبات فائقة السرعة من جهة أخرى، إمكانية تصميم نماذج جدّ متطوّرة لمحاكاة تشكيل مختلف الروابط والمعالجات، هذا زيادة على أنّ المجاهر الإلكترونية Electronic Microscopes ذات القوّة العالية أظهرت عناصر عصبية لم يتح لها أن تشاهد من قبل(Michael & al, 2001). بل إنّ ظهور تقنية رسّام المخّ المغناطيسي Magnetoencephalography(MEG)، وهي من آخر ما حصل من التطوّرات في مجال أجهزة المسح Scanners، والتي تساعد في الكشف عن أضعف الحقول المغناطيسية التي تصدر عن العصبونات(Society for Neuroscience, 44)، قد اعتبرت من التقنيات العجيبة في مجال الملاحظة حيث فتحت الآفاق أمام البحث في العلوم المعرفية؛ ذلك أنّ هذه التقنية أتاحت للباحثين إمكانية تحفيز أيّ منطقة من المخّ، مثل الباحات الإدراكية أو الباحات الانفعالية أو الباحات اللغوية، أو الباحات المعرفية المتخصّصة، أو باحات اتّخاذ القرارات، ثمّ الاستيضاح من المفحوص تحت التجربة – وهو في تمام وعيه – عن نوع النشاط الذهني الذي كان يشغل مخّه فيه، وهذه التقنية، باعتبارها تقنية متخصّصة في رسم خرائط التنظيم الوظيفي للمخّ، تعتبر رائعة بقدر ما هي حقيقة واقعة. (Paul, 1999)

ولكن رغم كلّ ذلك فإنّ فعّالية هذه الأدوات تبقى مشروطة بخصوصيات المشكلات التي نريد تناولها، وكما هو معروف فإنّه في كلّ مرحلة تعمل النظرية السائدة خلالها على توجيه الباحثين، وتحديد النماذج Paradigmes التي تتّبع؛ فالمجهر ساعد(جاليلي) على تحديد مواقع الكواكب بالنسبة للشمس ولكن لو لم يكن هو نفسه مدركا لدور قوى الجاذبية، فإنّه كان سيواجه صعوبة كبيرة في تقديم تفسير سببي فيما يخصّ دورانها حول الشمس، وعلى نفس النسق، فإنّ البحوث المنجزة باستخدام الأدوات الجديدة في العلوم العصبيّة، كانت موجّهة بواسطة المفاهيم المعاصرة حول الكيفيات التي يتدخّل بها المخّ في الإدراك، والتفكير، والفعل.

وتبسيطا للمعنى نقول، إنّه إذا لم تطرح أسئلة محدّدة بدقّة أكبر، فإنّ أدوات البحث في حدّ ذاتها ومهما كانت قويّة، لا يمكن أن تقدّم إجابات ذات معنى. (Michael & al, 2001) ومن الواضح أنّ الإشكالات السابقة تطال كلّ أدوات الفحص أو التقييم النفسي العصبي مهما كانت طبيعتها، ومهما كان مصدرها، من التقانية عموما إلى النفسية العصبية– وعلى اختلافها – تحديدا.

2- الأطر النظرية ومفاهيم التقييم النفسي العصبي:

لقد رافق تطوّر التقييم النفسي العصبي، ظهور علم النفس العصبي الذي بدأ بالنموّ كميدان مستقلّ بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك بسبب:

أ- الأعداد الكبيرة لإصابات الدماغ في الحرب.

ب- تطوّر ميدان علم النفس الإكلينيكي نفسه. (ترول، 2007)

ويعرّف التقييم النفسي العصبيّ بأنّه: "موقف منظّم تمّ تصميمه من أجل الحصول على عيّنة من سلوك المريض حتى يمكّن ذلك من اتّخاذ قرار إكلينيكي". (Laura & Jane, 2004)

ومن المسلّم به حاليا في علم النفس العصبي أنّ إصابة الدماغ تعتبر ظاهرة قابلة للقياس، وهي ظاهرة ذات أبعاد متعدّدة، وعلى هذا فهي تتطلّب مناح أو طرقا في الفحص، والدراسة ذات أبعاد متعدّدة. فالتغيّرات السلوكية التي تتبع الإصابة الدماغية تتنوّع، وتختلف تبعا لطبيعة التلف ومكانه ومداه ومدّته وكذلك تتأثّر بالعمر، والجنس، والحالة الجسمية، والوضع أو الخلفية النفسية الاجتماعية للمريض، كما تتأثّر بالفروق الفيزيولوجية، والفروق في التشريح العصبي، وفي هذا الخصوص يجب التأكيد من أنّ نمط الخلل الذي ينتج عن إصابة معيّنة في الدماغ عند شخص معيّن يميل، إلى أن يكون مختلفا عن نمط الخلل الناتج بسبب إصابة دماغية طالت منطقة مختلفة وظيفيا وتشريحيا، كما يعني أيضا أنّ نمط الخلل أوالعجز عند المرضى الذين عندهم إصابة متشابهة؛ أي في نفس مناطق الدماغ، يمكن أن يكون مختلفا. وهكذا أيضا، فإنّ المرضى الذين عندهم تلف في مواقع أو أماكن مختلفة في الدماغ قد يكون عندهم الخلل متشابها. (الشقيرات، 2005)

ويعتبر تطوّر التقييم النفسي العصبي، والذي يرجع في جذوره - في واقع الأمر - إلى عدد من العلوم المختلفة، والتي منها علم النفس الإكلينيكي، علم الأعصاب السلوكي، علم النفس العصبي التجريبي، وعلم الأفازيا Aphasiology. (مليكة، 1997) مرحلة هامّة من مراحل الدراسة التي تغطّي جميع وظائف الدماغ، والخلل المصاحب للإصابة أو الناتج عنها، أو الأمراض، وتأثيرات ذلك على وظائف الشخص، بما فيها نوعية الحياة، والعمل، والواجبات الأخرى، وأحيانا تقتصر عمليّة التقييم على جانب معيّن من الوظائف، وذلك حسب الهدف من عمليّة التقييم، فمثلا في حالة التقييم الذي يتمّ بعد العمليّات الجراحية يكون هدفه معرفة مدى التحسّن في حالة المريض، مقارنة مع التقييم القبلي. (كحلة، 2012)

وأمّا في الوقت الراهن، فقد أصبح أخصّائي علم النفس العصبي الإكلينيكي يتعامل مع مدى واسع من العيّنات، وفي مواقع مختلفة، ولذلك يجد المتتبّع لموضوع التقييم النفسي العصبي نفسه إزاء كمّ هائل من المعلومات التي تتناول كلّ فئة من المرضى، سواء أكانوا من كبار السنّ أم الأطفال، أم عند الكبار بشكل عامّ، أو يتناول فئات معيّنة من المرضى مثل مرضى الطبّ النفسي، أو حتى يتناول عمليّة التقييم عبر الثقافية، وعلى غرار ذلك نجد عناوين فرعية لعمليّات التقييم النفسي العصبي في مواقع معيّنة من مثل التقييم النفسي العصبي في عيادة الأعصاب، وعيادة جراحة الأعصاب، أو في مراكز التأهيل أومراكز التقييم التربوي والمهني، وكذلك في المحاكم، ومع أنّه يمكن أن يكون هناك اختلافات في

إجراءات عمليّة التقييم النفسي العصبي، وذلك تبعا للهدف ونوع الفئة المستهدفة وطريقة توظيف نواتج عمليّات التقييم، إلا أنّها مشتركة في الأساس، وتنطلق من نفس المبدأ. (الشقيرات، 2005)

وفي الحقيقة يمتلك التقييم النفسي العصبي، امكانية الكشف عن العديد من الأمراض المختلفة التي تصيب الجهاز العصبي، ومن ثمّ إبراز تأثيرها على الوظائف المعرفية والسلوكية، وعبر مختلف مراحل عمر الإنسان.(Jacobus & Scott, 2010)، ومن ذلك أنّ التقييم النفسي العصبي يشمل من بين تلك الوظائف الذكاء، الذاكرة، اللغة، القدرات الأكاديمية، الانتباه، الوظائف التنفيذية، الوظائف الحسّية والحركية، القدرات المكانية والمكانية البصرية، الوظائف الانفعالية والقدرات الأخرى، من مثل حلّ المشكلات، التفكير المجرّد، والمحاكمات العقلية، والقدرة على التعلّم، وكذلك القدرات الإدراكية، من مثل إدراك الزمان والمكان، والمعلومات الشخصية الأساسية، ويشمل التقييم أيضا القدرات المهنية، والقدرة على التعلّم، ونوعية الحياة عند المرضى المصابين. (كحلة، 2012)

ومع ذلك، ورغم تلك الإمكانية، فقد أصبح من المؤكّد أكثر فأكثر أنّ التقييم النفسي العصبي بمختلف أشكاله وأدواته، لا يعتبر قياسا دقيقا لقدرات الأفراد، ولا يمكنه تقديم توضيحات حاسمة عن التفاعلات بين الدماغ والسلوك، سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أم نوعية، بل على عكس ذلك، كشف البحث عن أنّ هناك وجوه متعدّدة تتعلّق بالخلفية الثقافية للأفراد، تؤثّر على إجراءات التقييم وعلى تفسيره. والخلاصة في هذا، هو أنّه قد اتّضح أكثر فأكثر مدى أهمّية أن نفهم التأثيرات الثقافية والعوامل المحيطية وما تضفيه على ممارسة التقييم النفسي العصبي وعلى التشخيص، وإنّه من غير ذلك الفهم لطبيعة التدخّل الفريدة للثقافة والمحيط في أداء الفرد على الاختبارات، يصبح أخصّائيو علم النفس العصبي تحت خطر أن يقعوا في أخطاء التشخيص، بل وأن يفشلوا في تحديد ما هو متاح من إمكانات مهمّة تيسّر دمج المريض وعائلته في أيّ عملية تأهلية أو علاجية محتملة. (Jacobus & Scott, 2010)

وعلى العموم، يجدر الانتباه إلى أنّه حتى لو كان الهدف من عمليّة التقييم النفسي العصبي هو قياس التغيّرات في الوظائف المعرفية، فإنّ المرضى غالبا ما يحضرون معهم مشكلاتهم النفسية Psychological Problems والطبّية النفسية Psychiatric Problems المحتملة، والتي من شأنها أن يكون لها تأثير على أدائهم؛ ذلك انّ العلاقات بين الاضطراب النفسي، والوظيفة المعرفية والأداء، في موقف التقييم شديدة التعقيد، وعادة يجد أخصّائي علم النفس العصبي نفسه – في تلك الحالة – في مواجهة ثلاث مجموعات أساسية من القضايا تتعلّق بتخطيط، وتسيير، وتفسير التقييم:

1- هل حضر المريض وهو يعاني من مشكل نفسي أو طبّي نفسي، وكيف يمكن تقييم ذلك؟
2- كيف يمكن لاضطراب من ذلك النوع أن يتفاعل وأن يؤثّر على الوظيفة المعرفية Cognitive Function وعلى الأداء على الاختبار؟
3- ما هي عواقب أيّ من تلك التغيّرات بالنسبة إلى التقييم الدقيق للاختلال في الوظيفة المعرفية الناشيء عن اضطراب معروف أو محتمل في الدماغ؟

فأمّا بخصوص القضيّة الأولى، من القضايا السابقة، فإنّها تتعلّق بالتقييم الذي تمّ الانتهاء من معالجته، وأمّا القضيتّان الأخريان فتؤخذان بعين الاعتبار في تمحيص التساؤلات الباقية، من خلال التركيز على ثلاثة مجالات كبرى: البلادة العاطفية Apathy، الاكتئاب Depression، والقلق Anxiety. وتبقى هناك تساؤلات أخرى مماثلة يمكن أن تطرح فيما يخصّ الاضطراب ثنائي القطب Bipolar Disorder، والفصام Schizophrenia؛ حيث من الشائع أن تصادف في ذلك أيضا اختلالات في الوظيفة المعرفية. (Laura & Jane, 2004)

وبشكل عام، فإنّ التقييم النفسي العصبي يتناول على وجه الدقّة، الوظائف العليا للقشرة الدماغية التي تأثّرت وظيفتها، ومدى هذا التأثّر؛ من حيث الشدّة أو الحدّة، ثمّ الوظائف التي لم تتأثّر أو بقيت سليمة، ثمّ يتناول مدى التغيّر الذي حصل للمزاج ، والشخصية، والعمليّات الانفعالية، والسلوك، والمدى الذي يمكن أن يكون هذا التأثّر ناتجا فيه مباشرة عن الإصابة أو التلف، أو يكون فيه كردّة فعل للإصابة أو المرض، ثمّ يتناول بعد ذلك أيضا مختلف التأثيرات والارتباطات المتعلّقة بهذه الغيّرات في العمليّات المعرفية، والشخصية، والمزاج، والسلوك بشكل عام عند المصاب، سواء أكان تأثيرها على قيامه بوظائفه اليومية أم تأثيرها على حياته في المستقبل، وأخير يتناول، بناء على الأخذ بعين الاعتبار، القدرات التي تأثّرت، والقدرات التي بقيت سليمة، والتغيّرات في الشخصية والمزاج والانفعالات، نوع الخطّة والنصائح بخصوص العلاج والتأهيل، ثمّ الخطط الممكنة لمساعدة المريض في التكيّف مع العجز أو الخلل في الوظائف. (الشقيرات، 2005)

وأخيرا فقد ثبت أنّ هناك فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بمختلف الوظائف المعرفية، ولا يتوقّف الأمر عند مجرّد الاختلاف في نسبة الذكاء؛ ففي المتوسّط، تأكّد مثلا من أنّ الإناث أكثر تفوّقا على الذكور في اختبارات إدراك السرعة والدقّة، الطلاقة اللفظية، وبعض وظائف الذاكرة. هذا، في حين يتفوّق الذكور على الإناث في العديد من الوظائف المكانية، والتي تستلزم تكوين تمثّلات عقلية دقيقة عن وضعيات أو حركة الأشياء في الفضاء. فمثلا، يميل الذكور إلى التفوّق في المهامّ التي تقتضي طريقة في التعلّم، أو المهامّ التي يتمّ فيها تحويل أشياء مرئية أو أجزاء من من تلك الأشياء ذهنيا في شكلها أو وضعياتها، التأثير فيها، تدويرها، تصوّرها في حركة، أو النظر إليها بالتناوب من عدّة اتّجاهات في المكان، وفي الحياة اليومية نجد الذكور يلجؤون أكثر إلى الاعتماد على التمثّلات العقلية الدينامية في توجيه السلوك، بينما نجد النساء أكثر استخداما للصور العقلية الثابتة من الذكور. (Akira, 2000)

ولا يخفى هنا أنّ تلك الحقائق حول الفروق بين الذكور والإناث في مثل تلك الوظائف المعرفية وغيرها، هو ممّا يستدعي من جهته، انتباه خاصّا عند الحديث عن التقييم النفسي العصبي، واستخداماته وأدواته.

وفيما يتعلّق بوجود أدوات محدّدة للتقييم النفسي العصبي، فلطالما بقي علم الأعصاب، ولزمن طويل، متأثّرا بأفكار تعتبر الدماغ يقوم بعمله ككتلة واحدة، وقد جعلت هذه الأفكار من تمركز الوظائف هدفا ثانويا للتشخيص، وغالبا ما أدّت إلى النظر إلى تلف الدماغ كظاهرة مركزية، وقد كانت الاختبارات

النفسية المستخدمة مثل اختبار(بينتون) للاحتفاظ البصري، واختبار(جراهام- كيندال) لذاكرة الأشكال عبارة عن أدوات موجّهة نحو التقييم البسيط لوجود تلف دماغي أو غياب مثل هذا التلف، أمّا فيما يتعلّق بالمعلومات المتّصلة بارتباط اختبارات معيّنة بأنواع محدّدة من التلف الدماغي، فلم تجمع بصورة فعّالة. (ترول، 2007)

وفي الواقع أدّى التقدّم التقني في مجال التصوير الدماغي، ومجال تكنولوجيا المعلومات، ومجال الأبحاث العصبية، والرعاية الصحّية، إلى خلق اتّجاهات جديدة تعتمد على استخدام الكمبيوتر، وهو ممّا يتيح فهم طبيعة الاضطرابات، وليس مجرّد الإشارة إلى وجود إصابة المخّ، بالإضافة إلى التركيز على النتائج فيما يتعلّق بالمجالات الوظيفية، كما أدّى هذه التطوّر إلى نشأة العديد من البطّاريات المتخصّصة في اضطرابات بعينها، وأدّى وجود أدوات قياس حاسوبية إلى تخفيض تكلفة عمليّة التقييم باعتبار أنّها تعتمد في تطبيقها على المريض نفسه، ولا تعتمد على قيام الأخصّائي النفسي بعملية التطبيق، ممّا يوفّر الوقت والجهد، كما أصبح من الممكن الاستعانة ببطّاريات كاملة يمكن تطبيقها على نطاق واسع في الجيش والمؤسّسات الكبرى.

وعلى الرغم من أنّ استخدام البطّاريات المعدّة على الحاسوب انتشر واتّسع نطاقها، إلا أنّ بعض المختّصين يرى أنّ صدق هذه البطّاريات يعتبر أقلّ، إذا ما قارنّاها بالنتائج التي نحصل عليها إذا طبّقنا النسخة العادية منها، كما أنّ تفسير نتائج البطّاريات بالحاسوب يحتاج إلى اتّخاذ الحيطة والحذر، لكونها لا تعتمد على ما يمكن ملاحظته من سلوك أثناء عملية التطبيق؛ الأمر الذي لا يلغي بأيّ حال من الأحوال دور الأخصّائي النفسي العصبي في عملية التقييم حتى لو تمّت بالنسخ الحاسوبية. (عبد القويّ، 2011)

ومهما كان الأمر فإنّ أيّ حديث عن التقييم النفسي العصبي، يفرض على الباحث أو المختصّ الإلمام بجملة من الضوابط الموضوعية حتى يسير في إنجاز مهمّته على بصيرة، ولعلّ من أهمّ تلك الضوابط: الإلمام بمختلف النظريات التي تفسّر الأداء الوظيفي للدماغ، وحسن استيعاب الأطر والاتّجاهات النظرية التي نشأ وتطوّر خلالها التقييم النفسي العصبي، ومختلف المناحي الإكلينيكية المتداولة في خصوص أدوات الفحص والتقييم، ثمّ الإحاطة بالأبعاد الوظيفية لعمليّة الفحص والتقييم ووضوح الهدف من التقييم النفسي العصبي في ذهن الباحث والممارس وضوحا كافيا، ثمّ أخيرا التزام الخطوات الأساسية عند الشروع في عمليّة الفحص والتقييم.

3- نظريات الأداء الوظيفي للدماغ:

إنّ الاطلاع ثمّ فهم آليات عمل الدماغ، تعتبر أهمّ أساس من أسس إعداد أيّ خطّة من خطط التقييم النفسي العصبي، سواء في ذلك، التقييم الكمّي أم التقييم الكيفي؛ ذلك أنّ هذا التقييم يرمي إلى محاولة فهم علاقة نشاط الدماغ بمختلف مظاهر السلوك الملاحظ، في جميع حالاته السويّة وغير السويّة، وواضح أنّه من غير الممكن تحديد مسار دقيق لذلك التقييم، بينما نحن نجهل طبيعة ووظيفة الجهاز الذي نتعامل معه، ويمكن الإشارة في هذا الصدد، إلى أنّ أبعاد السلوك يمكن وضعها في ثلاثة

أجهزة وظيفية تتمثّل في الوظيفة المعرفية Cognition، والوظيفة الانفعالية – والتي تشمل الدافعية – ثمّ الوظيفة أو الوظائف التنفيذية Executive Function، والتي لها علاقة بتنفيذ السلوك، ومكوّنات هذه الأبعاد تتكامل فيما بينها ويتمّ بعضها بعضا، ويبدو أنّ الجانب المعرفي لقي الكثير من الاهتمام والدراسة أكثر من الجانبين الآخرين، وإن كان الجانبان الآخران الآن هما محورا الاهتمام، ولعلّ سبب الاهتمام بالجانب المعرفي، يعود في جزء منه إلى أنّ الأعراض المعرفية تكون واضحة في إطار جملة الأعراض التي يشكو منها المريض، ومن السهل قياسها وربطها – تحديدا – ببعض الأجزاء في التشريح العصبي، إنّ الفحوص والاختبارات الطبّية و النفسية، من جهة أخرى، لا توفّر فرصة لملاحظة الخلل في الانفعالات والدافعية والعمليات التنفيذية. (الشقيرات، 2005)

وإذا ما عدنا إلى تأثير التلف الدماغي على هذه الأبعاد، فإنّ التلف نادرا ما يؤثّر فقط على أحد هذه الاجهزة دون غيره، وإنّما التأثيرات لأيّ تلف دماغي، بغضّ النظر عن حجمه ومكانه، تكون على هذه الأجهزة الثلاثة مع بعضها، ولقد تطوّرت في هذا الخصوص ثلاث اتّجاهات نظرية، نقدّم موجزا عنها فيما يلي:

3-1- نظرية التمركز الوظيفي: تأسّست هذه النظرية على فكرة، أنّ مختلف مناطق المخّ تنخرط في أداء جوانب نوعية وغير مترابطة من النشاط النفسي.(John, 2002) ، وكان هذا هو المنطلق الذي اعتمدت عليه بعض المحاولات في تحديد القواعد المادّية للوعي، وفي البحث عن البنى النوعية المسؤولة عن مختلف أوجه التجربة الواعية، وعليه غالبا ما كانت القشرة الدماغية تعتبر بمثابة الركيزة الأساس للوعي البشري، لأنّها في صلب القدرات الإدراكية الأكثر سموّا، كما أنّها الأشدّ حداثة في سلّم التطوّر.(فيرست، 1993)، هذا من حيث المبدأ العام، أمّا فكرة احتمال وجود اختلاف بين مناطق المخّ المختلفة من حيث مسؤولية أو وظيفة كلّ منها، فإنّها ليست جديدة، ولعلّ أقدم سجلّ مكتوب لفكرة أنّ عمليّات التفكير، والتحكّم من أيّ نوع يجب أن تكون لها مواضع محدّدة في المخّ، هو أوراق البردي في الجراحة لصاحبها(إدوين سميث)(Edwin Smith)، والتي اكتشفت في الأقصر في عام(1862)، وهي مخطوطة يعتقد أنّها تعود إلى الفترة الواقعة ما بين(2500) و(3000) سنة قبل الميلاد، وهي تتكوّن من جزئين: جزء مبكّر يصف مرضى مصابين بجروح معيّنة بما فيها إصابات المخّ، وجزء متأخّر يحتوي على تعليقات حول استخدام بعض المصطلحات في الجزء الأوّل من المخطوط، ربّما بهدف شرح كلمات وأسماء كانت قد أصبحت مهجورة(**تمبل، 2002**)، واعتمادا على ذلك، يكون هذا المخطوط، في مضمونه، قد ناقش تمركز الوظائف في الدماغ، ولكن يرى آخرون أنّ الحكاية بدأت حين قال(فيثاغورس)(Pythagoras): إنّ التفكير والاستدلال لدى الإنسان يتمّ في الدماغ(ترول، 2007). وعلى صعيد آخر يذهب آخرون في التأريخ لعلم النفس العصبي، باتّجاه القرن الثاني بعد الميلاد، بعد ما يقرب من(600) سنة من(هيبوقراط)، حين وصف(كلوديوس جالينوس)(Claudius Galenos)(129- 199) ب. م، الذي أحدث تقدّما في تشريح الدماغ، بعض المظاهر التشريحية للمخّ، وحاول إثبات أنّ العقل يقع في الدماغ، وليس في القلب كما ادّعى(أرسطو) (ترول، 2007). وفي القرن التاسع عشر أقام اكتشاف وجود

مراكز مختلفة للتعبير عن اللغة وتلقّيها الدليل الأعظم على التمركز الوظيفي(فيرست، 1993). وكان ذلك، بعد الملاحظات التي جمعها(بروكا) من خلال تشريحه لجثّة(تان)، وجثّة مريض آخر، ممّن فقد أيضا قدرته على الكلام؛ حيث جعلته يقتنع أنّه وجد منطقة الكلام التعبيري. وعموما، فقد عرضت عدّة كتب خرائط للدماغ تحدّد الوظائف الأساسية فيه، خلال السنوات الثلاثين إلى الأربعين التي تلت أعمال(بروكا). (ترول، 2007)

ولكن لم تلبث هذه الاكتشافات أن أصبحت مباشرة موضعا للشكّ من قبل أطبّاء الأعصاب الذين أيقنوا أنّ هذه النتائج شديدة التفاؤل؛ فقد أجرى طبيب الأعصاب الفرنسي(بيير ماري) فحصا مضادّا لأدمغة المرضى الذين كان(بروكا) قد أقام عليهما تجاربه، وأكّد أن الإصابات التي سبّبت فقدان النطق كان أكثر انتشارا ممّا تحدّث عنه(بروكا)، وما زال الخلاف قائما حتى اليوم حول استحالة الفصل بين المناطق الجبهية والمناطق القفوية للنطق. (فيرست، 1993)

3-2- نظرية تساوي الجهد: على الرغم من الأدلّة التي قدّمتها وجهة نظر التمركز الوظيفي، أصبح من الخطأ الآن التسليم بأنّ جميع الباحثين يوافقون على المباديء الأساسية، التي تقوم عليها فكرة المراكز القشرية، وعلى سبيل المثال، نجد أنّ عالم الفيزيولوجيا(هافلينجز-جاكسون)(Hughlings-Jackson) على الرغم من أنّه يؤيّد فكرة وجود تلك المراكز بالنسبة لبعض الوظائف القشرية، إلا أنّه كان يدرك أنّ حالات التلف الموضعي نادرا ما كانت تؤدّي إلى الفقدان الكلّي للوظيفة، ومن جهته، وفيما يبدو أنّه تأكيد للفكرة السابقة، كان عالم الفيزيولوجيا الألماني(غولتز)(Goltz) يحضر المؤتمرات العلمية بانتظام في سنوات(1880)، وكان يحضر معه كلبا سبق أن نزع أجزاء كبيرة من قشرته الدماغية، ومع ذلك كان سلوك هذا الكلب يبدو طبيعيا نسبيا(John, 2002)، وأمّا آخرون أمثال Pierry Flourens (1794 - 1867)، فقد كانوا يقومون جراحيا بإتلاف مناطق معيّنة من أدمغة الحيوانات، ثمّ يلاحظون ما ينجم عن ذلك من فقدان للوظائف أو السلوكات. (ترول، 2007)

وفعلا لقد حاول(بيري فلورنز) الذي كان يقوم بإجراء مجموعة من العمليات على بعض الحيوانات؛ حيث يعمد فيها إلى تدمير مناطق معيّنة في القشرة المخّية ثمّ ينتظر ليرى ما الذي سيحدث بعد ذلك من آثار سلوكية، أن يضع تحديدا للمراكز المختلفة في المخّ، والمسئولة عن بعض الوظائف وذلك من خلال دراسة كلّ من المخّ، والمخيخ، والنخاع المستطيل، والحبل الشوكي، والأعصاب الطرفية ولقد أدّت النتائج التي توصّل إليها، إلى تصوّر أنّ القشرة المخّية تتضمّن مراكز عدّة تقوم بوظائف معيّنة ولكنّه على الرغم من تعدّد تلك المراكز والوظائف، فإنّ هذه القشرة تعمل بشكل متكامل، وليس مجرّد وحدات منفصلة ومنعزلة. (كحلة، 2012)

وفي أيّامنا هذه أصبحت وجهة النظر المضادّة للتمركز الوظيفي مقرونة بأسماء كبار أطبّاء الأعصاب والنفسانيين خاصّة من أتباع مدرسة الجشتالت؛ إذ في مطلع القرن العشرين أصبح علم النفس الأوروبي خاضعا لتأثير حركة الجشتالت التي أولت الأهمّية البالغة للكلّ، واعتبرت أنّ الكلّ أكبر من مجرّد مجموع أجزائه، ولقد كانت وجهة النظر هذه لعنة على أصحاب اتّجاه التمركز الوظيفي، ولكنّها في

نفس الوقت حفّزت علماء آخرين من أمثال عالم الأعصاب البريطاني(هنري هيد)(Henry Head) على وصف المخّ باعتباره نظاما ديناميا متّصل داخليا، والذي ينبغي أن ينظر إليه من خلال وحدته الذاتية بدل النظر إليه على أنّه تجمّع من الوحدات الوظيفية المستقلّة بعضها عن بعض، وتعود الفكرة المجرّدة لتأثير الكتلة إلى (كارل لاشلي)، عالم النفس الأمريكي الذي شارك(هنري هيد) في أفكاره؛ حيث طوّر نظرية عمل الكتلة Masse-Action، والتي ترى أنّ القشرة المخّية ككلّ تنخرط في جميع الوظائف، ونظرية تساوي الجهد Equipotentiality، والتي ترى أنّ كلّ واحد من مراكز القشرة المخّية بإمكانه أن يضطلع بضبط أيّ سلوك بعينه، وقد استندت وجهة نظر(كارل لاشلي) هذه إلى نفس تلك المبادئ الكلّية، وقد استطاعت خلال ردح من الزمن، أن تكون ذات تأثير معتبر، وخصوصا في علم النفس. (John, 2002) وكان(كارل لاشلي) قد استنتج بالاستناد إلى تجاربه الكلاسيكيّة في بتر القشرة الدماغية عند الجرذان، أنّ تخزين الذكريات يجري بشكل متساوي الكمون أو الجهد، أمّا أداءات التذكّر التي استمرّت الجرذان قادرة عليها، فإنّها كانت تتوقّف على الكتلة الكلّية من القشرة الدماغية السليمة في المنطقة المعيّنة من الدماغ وليس على طبيعة الجزء المخرّب، وهذا يبرهن بأنّ الوظيفة الإدراكية هي نتيجة لعمل الكتلة في مناطق واسعة من الدماغ. (فيرست، 1993)

وهكذا قادت أعمال(فلورنس)، و(كارل لاشلي) في بدايات القرن العشرين إلى جدال حول مصطلح تساوي الجهد؛ أي أنّه بالرغم من وجود مواقع لوظائف الدماغ بالتأكيد، إلا أنّ قشرة الدماغ تعمل في الحقيقة ككلّ متكامل، لا كوحدات منعزلة، فلا يوجد تمركز للوظائف فيها، وبالتحديد، فالوظائف العقلية العليا تتوسّطها عمليات من الدماغ ككلّ، وأيّة إصابة في الدماغ ستؤثّر على هذه الوظائف العليا، ومع ذلك، هناك قابلية لأن تقوم إحدى مناطق القشرة الدماغية بوظيفة منطقة أخرى تالفة. (ترول، 2007)

3- 3- النموذج الوظيفي: إنّ كلتا نظريتي التمركز الوظيفي، وتساوي الجهد تواجه بعض المشاكل؛ فنظرية التمركز الوظيفي لم تستطع أن تفسّر السبب الذي يجعل التلف في مناطق مختلفة من الدماغ يؤدّي إلى العجز أو العطل نفسه، بينما لم يستطيع مؤيّدو نظرية تساوي الجهد تفسير كيف أنّ بعض المرضى الذين يعانون من تلف بسيط جدّا يظهرون عيوبا سلوكية محدّدة وملحوظة.

على أنّ هناك نظرية أخرى بديلة تدمج بين هذين المنظورين، وهي نظرية النموذج الوظيفي Functional Model التي اقترحها(جاكسون) في البداية، وتبنّاها أخصّائي علم النفس العصبي(لوريا) وهي تقول: إنّ مناطق الدماغ تتفاعل مع بعضها بعضا لتنتج السلوك؛ حيث ينظر إلى السلوك كنتيجة لعدد من الوظائف أو الأجهزة المرتبطة بمناطق محدّدة من الدماغ، بدلا من اعتباره ناجما عن مناطق دماغية مركزية أو منفصلة، والاضطراب في أيّ مرحلة هنا كفيل بإيقاف جهاز وظيفي معيّن، والمهمّ في هذه الصياغة هو إمكانية تطبيقها على العديد من النتائج الاكلينيكية التي لا تتّسق مع النظريتين السابقتين.

ووفقا للنموذج الوظيفي، فإنّ طبيعة العجز السلوكي تعتمد على طبيعة الجهاز الوظيفي: الاثارة أو الإدراك، أو التخطيط للسلوك، الذي تأثّر، إضافة إلى موقع التلف ضمن ذلك الجهاز، وأخيرا ومن خلال عملية إعادة التنظيم، يصبح الشفاء من التلف الدماغي أمرا ممكنا أحيانا. (ترول، 2007)

4- اتّجاهات التقييم النفسي العصبي:

إنّه من غير الممكن القيام بإعداد أو تكييف أيّ أداة من أدوات التقييم النفسي العصبي أو الشروع في أيّ إجراء من إجراءاته، ما لم تكن لدينا إحاطة مستفيضة بالاتّجاهات العلمية السائدة في هذا الأخير وتشير الكتابات في هذه الخصوص إلى ثلاثة اتّجاهات تقليدية مختلفة، ميّزت مقاربات التقييم النفسي العصبي Neuropsychological Assessment للوظائف النوعية، تتمثّل أساس في علم الأعصاب السلوكي Behavioral neurology، استخدام بطّاريات التقييم النفسية العصبيّة Neuropsychological batteries والمقاربة المعيارية المتمركزة حول الفرد Individual-centered normative approach، وهذه الاتّجاهات الثلاث يمكن أن تطلق بصفة عامّة لتصف التقاليد التاريخية المميّزة لمسيرة علم النفس العصبي الإكلينيكي في الاتّحاد السوفياتي سابقا، والولايات المتّحدة الأمريكية، وبريطانيا.

4-1- اتّجاه علم الأعصاب السلوكي: انبثقت هذه المقاربة مباشرة نتيجة تاثير أعمال عالم النفس العصبي الروسي(لوريا. أ. ر)(Lauria. A. R.)، وهي ذات منحى متمركز حول الفرد وإكلينيكية في جوهرها، وهدف التقييم النفسي العصبي هنا ليس القياس الكمّي لصعوبات الأفراد، ولكنّه هدف يقوم على التحليل الكيفي، وعلى وصف مشكلات هؤلاء، فبدلا من اتّباع إجراءات القياس النفسي في تحديد أنواع الأداء الشاذّ عن طريق المتوسّطات الحسابية، من خلال الرجوع إلى مجتمع سويّ، يكون التركيز على السلوكات التي يستطيع أيّ فرد سويّ من نفس سنّ وخلفية المريض، ويمتلك نفس القدرة العامّة كما عند المريض، قادرا على القيام بها، وعند ملاحظة أيّ عجز في القيام بسلوك معيّن عندئذ يكون هناك خلل قد برز، وفي هذه المقاربة يجب إيلاء انتباه خاصّ للمظاهر النوعية التي تتجلّى في طريقة إنجاز مهمّة معيّنة، بدلا من مجرّد الاهتمام بالمستوى المطلق الذي لوحظ على الأداء. (Graham, 2008)

إذا يعنى هذا الاتّجاه باستخراج العلامات المرضية من المريض عن طريق الفحص الإكلينيكي مثل قياس الوظائف الحركية، أو البصرية أو غير ذلك، ومن مشكلات هذا الاتّجاه أنّ العلامات المرضية تعمل بهذه الطريقة وفق مبدأ الكلّ اللاشيء؛ أي إمّا أن توجد العلامة المرضية أو لا توجد، وبالتالي لا يمكن قياس الدرجات البسيطة من الاضطراب، كما أنّ بعض الوظائف المعرفية يعتمد على مناطق كثيرة يصعب تقييمها بهذه الطريقة. (عبد القويّ، 2011)

وعلى العموم يشمل الفحص النفسي العصبي هنا أربعة جوانب أساسية: يتمثّل الجانب الأوّل في أنّ النفساني ينطلق في الفحص معتمدا على معرفته بمختلف أشكال العجز الوظيفي، التي تصاحب أنواع أذيات الدماغ، وهذا بالرجوع إلى نموذج تنظيم المخّ، أمّا الجانب الثاني، فيتمثّل في أنّه في المراحل الأولى، ومن أجل القيام بتحديد مناطق الخلل الوظيفي التي يجب أن تفحص بعمق، يجب إجراء فحوص

بصورة مبدئية للوظائف البصرية، والسمعية، والحركية مع السلوك الحركي في نفس الوقت، وامّا الجانب الثالث، فهو أنّه عند تحليل اختلالات السلوك التي تمّت ملاحظتها، يجب الحرص على التمييز بين الاختلالات الأوّلية التي تصاحب العجز في إحدى أنظمة الجهاز العصبي موضوع الفحص، وبين تلك التي تعتبر اختلالات ثانوية ناشئة عن بعض أشكال العجز الأساسي الأعمّ، وأمّا الجانب الأخير، فيتمثّل في أنّ الفحص يجب أن يتضمّن اختبارات تتكوّن من إدماج أنشطة معقّدة مختلفة، من مثل: الكلام القراءة، الكتابة، الفهم، وحلّ المشكلات، ويبقى الهدف هو التحليل النوعي الحذر لكلّ ما يقوم المرضى من أنشطة، ولمختلف الصعوبات التي يكابدونها، وللأخطاء التي يرتكبونها. (Graham, 2008)

4-2- اتّجاه القياس النفسي: تعتبر مقاربة الالتزام الصارم بضوابط القياس النفسي أو الاتّجاه القياسي النفسي Psychometric على النقيض تماما من المقاربة السلوكية العصبيّة، وهذه المقاربة أكثر تداولا في الولايات المتّحدة الأمريكية عن غيرها، ولا يعني هذا، أنّ الاتّجاه هو الوحيد الذي ترسّخ في هذا البلد ولكنّ هذا البلد هو الوحيد الذي لقي فيه استخدام البطّاريات النفسية العصبية حماسا كبيرا، وإن كان هناك من تنويه، فهو أنّ الاتّجاه نحو استخدام هذه البطّاريات هناك ما انفكّ يزداد شيوعا. (Graham, 2008)

إذا فهذا الاتّجاه يقوم استخدام الاختبارات، والبطّاريات الموضوعية المقنّنة، والتي تهتمّ بالجانب الكمّي، وتتدرّج أسئلتها في الصعوبة، ممّا يسمح بتقييم الحالات المبكّرة، وتقسيم شدّة الأعراض أو الإصابات إلى بسيطة أو خفيفة ومتوسّطة وشديدة. (عبد القويّ،2011)

4-3- الاتّجاه المعياري المتمركز حول الفرد: يعتبر هذا الاتّجاه هو الطابع الغالب على الممارسة الإكلينيكية في بريطانيا، وهو اتّجاه وسط بين الاتّجاهين الذين سبق الحديث عنهما، وتستند مقاربة هذا الاتّجاه في حدود معيّنة، على نوع من التناول السيكومتري الشكلي، ولكنّه يجنح إلى ضرورة التركيز على تكييف عمليّة التقييم تبعا لنوعية صعوبات الفرد الخاصّة، ويميل أخصّائيو علم النفس العصبي البريطانيين بصفة عامّة، إلى اعتبار البطّاريات العصبيّة النفسية غير فعّالة، وهدر للوقت والموارد، ولا تفيد في تقديم صورة كاملة ودقيقة عن الاختلال موضوع البحث، والهدف الأساسي هنا، والذي يظلّ هو مركز الاهتمام دون سواه، يقوم على تقديم تلك الصورة الكاملة والدقيقة صياغة عن طبيعة الاختلال، والتي تتجاوز مجرّد تقديم تشخيص تصنيفي بسيط إلى فهم أعمق وأشمل لمختلف مظاهر العجز السلوكية، بلغة الاصطلاح النفسي، إذا تستند استراتيجية التقييم هنا، كما في المقاربة الروسية، إلى القيام بمسح واسع وشامل لوظائف الفرد، وتحديد مواقع الصعوبات، ومتابعة تحليل تلك المواقع، وهكذا يتحوّل كل استكشاف إلى فحص شخصي للحالة التي يحتمل أن تكون فريدة، والتي يظهر بها الفرد، ولكن على خلاف المقاربة الروسية، تكون الاختبارات المستخدمة هنا ذات ارتباط وثيق مع الأصول الإمبريقية؛ حيث يحلّل الأداء ويقيّم بانتباه شديد، ثمّ بالعودة، كلّما كان ذلك ممكنا، إلى المعايير المعتمدة، والتي يتاح من خلالها الحكم على أداء المريض وفي حالة الاعتماد على التجارب الشخصية في اختبار بعض الفرضيات، بخصوص حالة الوظائف المعرفية عند المرضى، فإنّه يجب توجيه اهتمام كبير إلى التصميم

المنهجي العلمي، لمختلف الإجراءات المتّبعة، ثمّ يجب الاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة في تقييم النتائج. (Graham, 2008)

4-4- الاتّجاه العصبي المعرفي: يعتبر الاتّجاه المعرفي العصبي في التقييم النفسي العصبي Cognitive neuropsychology من الاتّجاهات التي أضيفت في هذا الخصوص، بعد تطوّر العلوم المعرفية، وفي هذا الاتّجاه يتمّ استخدام بطّاريات نوعية مختلفة لقياس وظائف معرفية محدّدة، وهنا نجد مثلا، بطّارية لوظائف اللغة أو الأفيزيا أو بطّارية لقياس وظائف الفصّ الجبهي، وهكذا. (عبد القويّ، 2011)

وتجدر الإشارة أخيرا، إلى أنّه رغم أنّ الاتّجاهات السابقة قد ميّزات كلّ ما يتعلّق بآليات التقييم النفسي العصبي في عموما، إلا أنّ تفحّص تاريخ تطوّر الأدوات المستخدمة في هذا التقييم يقودنا إلى ملاحظة انّ هناك منحيان تطوّرت من خلالهما تلك الأدوات، وإن كلّ منحى لا يخرج عن اتّجاه أو آخر من الاتّجاهات السابقة.

4-5- منحى البطّاريات المقنّنة: وهو من التطورّات المهمّة في الفترة التي عقبت الحرب العالمية الثانية وقد تلى ظهور أعمال Ward Halstead، والذي من خلال ملاحظته للأشخاص الذين يعانون من تلف دماغي في مواقعهم الطبيعية، استطاع التعرّف على خصائص دقيقة محدّدة لسلوكهم، وبعد ذلك حاول أن يقيّم هذه الخصائص من خلال تطبيق عدد من الاختبارات النفسية على أولئك المرضى، ومن خلال التحليل العاملي، استقرّ على(10) مقاييس شكّلت في النهاية بطّارية الاختبار التي جاء بها، بعد ذلك قام(رالف ريتان)(Ralph Reitan)، وهو أحد طلبة(هالستيد) في الدراسات العليا، بتحسين هذه البطّارية من خلال حذف اختبارين، وإضافة عدد من الاختبارات، وفي وقت لاحق أصبح(ريتان)، وزملاؤه قادرين على ربط الاستجابات على هذه الاختبارات بنواح مميّزة من تلف الدماغ، مثل صعوبات الحركة الجانبية، وقد تمّ تجميع هذا الجهد في بطّارية اختبار "هالستيد- ريتان" Halstead-Reitan Neuropsychological Test Battery، وبحلول عام1980، تمّ تطوير بطّارية "اختبار لوريا- نبراسكا" Luria-Nebraska Neuropsychological Battery "، ومن الشائع الآن استخدامها كبديل لبطّارية "هالستيد- ريتان".

4-6- منحى البطّاريات المرنة: هذا المنحى يمثّل تطوّرا تاريخيا إضافيا يستحقّ الذكر هنا، فأخصّائيّو علم النفس العصبي الإكلينيكيون المعاصرون، يتبنّون بشكل متزايد منحى البطّاريات المرنة في التقييم؛ إذ أنّها تتيح إجراء تعديل على تقييم الفرد بناء على الأعراض الإكلينيكية للحالة، وعلى الفرضية التي يتبنّاها أخصائيّو علم النفس العصبي، فبطّاريات مقنّنة مثل "هالستيد- ريتان" و"لوريا -نبراسكا- قد يكون عفا عليها الزمن وليس من السهل تعديلها لتتلاءم مع مواقف إكلينيكية معيّنة. (ترول، 2007)

وعلى العموم، يمكن القول أنّ الاتّجاه الحديث في مجال التقييم النفسي العصبي يعتمد على وجهة النظر الشمولية المتكاملة، التي تهتمّ باستخدام مختلف الاتّجاهات السابقة مع بعض، وذلك لأنّها تحقّق أعلى فاعلية في التقييم من جهة، ويقوم التفسير فيها على تكامل المعلومات القياسية والملاحظات الإكلينيكية من جهة أخرى. (عبد القويّ، 2011)

5- وظائف التقييم النفسي العصبي:

يتضمّن التقييم النفسي العصبي عددا من الوظائف، والإلمام بهذه الوظائف من حيث خصوصياتها، ضروري جدّا، وعندما لا يستوعب الأخصّائي جوهر تلك الوظائف، وما تتطلّبه من مهارات خاصّة، وما تقتضيه من احتياطات نوعية، إن في أدوات الفحص أو في خطواته يكون عرضة لأخطاء جسيمة، في سير عمليّة التقييم وفي تفسير النتائج المتحصّل عليها، ولذلك تعتبر المعرفة الدقيقة بتلك الوظائف واحدة من أهمّ ضوابط الفحص النفسي العصبي، مهما كانت المقاربة النظرية التي يتبنّاها الأخصّائي.

5-1- التشخيص: لقد ثبتت فائدة الفحص النفسي العصبي في المساعدة على التشخيص لمرض عضوي معيّن أو الأعراض المرتبطة بالتلف في مكان محدّد، سواء أكانت من خلال تأثّر الوظائف العليا للقشرة الدماغية أو تأثيرها على الشخصية. (الشقيرات، 2005) كما ثبتت فائدته أيضا في حالة التشخيص الفارقي، كما هو الشأن في التمييز بين الأمراض النفسية والعصبية، أو في التعرّف على الاضطرابات العصبية لدى المريض غير النفسي، أو في التمييز بين الحالات و الظروف العصبية المختلفة، أو في تقديم بيانات سلوكية عن موقع الإصابة أو الخلل أو التلف، أو على الأقلّ تحديد موقعها في أيّ من الصنفين الكرويين للمخّ(مليكة،1997)، زد على ذلك أنّ التشخيص الفارقي، يساعد في تحديد ما إذا كان العجز أو التلف بؤريا محدّدا Focal، أو منتشرا، حادّا أو ساكنا، هذا علاوة على تحديد مكان التلف. (الشقيرات، 2005) ولكن يمكن القول بأنّه في حالات كثيرة اليوم، يتمّ التشخيص الدقيق، وبما في ذلك تحديد موضع الإصابة، من خلال الفحص العصبي، واستخدام الأدوات المعملية، وفي مقدّمة هذه الفحوص التصوير المقطعي الحوسب Computerized Tomography (CT Scan) ويسمّى أحيانا Computerized Axial Tomography (CAT) أو Coputerized transaxial tomography (CTT)، وهو أسلوب تصوير عصبي بالأشعّة يعطي صورا لكثافات مختلفة من الأبنية الداخلية للدماغ، ومن ثمّ يسمح برؤية التشريح داخل القحف Anatomy Intra Cranial(مليكة، 1997)، ولئن كان التطوّر الحديث في تشخيص الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي قد ساهم في تحديد مكان التلف أو الإصابة في الجهاز العصبي، إلا أنّ هناك بعض الحالات التي يظهر لديها بعض العجز في العمليّات النفسية العصبية، وفي نفس الوقت تشير نتائج التصوير للدماغ إلى عدم وجود أيّ خلل واضح؛ وخير مثال على ذلك عجز القراءة التطوّري Dyslexia، ثمّ حالة ذلك المريض التي عرضها(ساكس)(Sacks)، وهو مريض كان يعاني من عمى ألوان في حين أنّ نظره كان حادّا جدّا، وكان هذا المريض قد تعرّض لحادث سير؛ حيث صدمته شاحنة صغيرة، وفي غرفة الطوارئ أخبروه أنّه يعاني من ارتجاج، وأثناء الفحص تبيّن أنّه في البداية، لا يستطيع التمييز بين الأحرف والألوان، ثمّ بعد أيّام تحسّن إبصاره وأصبح يميّز الأحرف وأصبح نظره كما يقول: "مثل الصقر"، ولكنّه بقي يعاني من عمى ألوان، وبقي كذلك، ورغم زيارته لأخصّائيي العيون والأعصاب، إلا أنّه ظلّ لا يميّز الألوان، وكان تشخيصه Cerebral Achromatopsia ولقد كانت نتائج التصوير باستعمال التصوير الطبقي، والتصوير بالرنين المغناطيسي سالبة Negative

ومعنى هذا أنّ التصوير لم يظهر أيّ خلل في الدماغ، ولكن الفحص النفسي العصبي المكثّف قدّر التلف ليكون في القشرة الترابطية في الفصّ الخلفي، ويمكن تفسير ذلك، باعتبار أنّ هذه الوسائل في التصوير ربّما لا تزال غير قادرة على تحديد موقع التلف، إذا كان هذا التلف لا يزال صغيرا جدّا. (الشقيرات، 2005)

ومعنى هذا أنّه لا تزال هناك ظروف عديدة تعجز فيها تلك الوسائل عن تقديم المساعدة، وفيها يمكن أن يكون للنتائج النفسية العصبية دور حاسم، ومن المؤكّد أنّ الأساليب النفسية العصبية سوف تظلّ جزء أساسيا من ذخيرة التشخيص في هذا المجال، وخصوصا أنّ التقييم النفسي العصبي لا يقتصر اهتمامه على تحديد موقع الخلل أو الإصابة، بل يهتمّ أيضا، وبنفس القدر بتحديد الوظائف النفسية التي يستطيع المريض القيام بها، وتلك التي لا يستطيع القيام بها، وهو تحديد له، يقينا، انعكاساته الهامّة في وضع وتنفيذ الخطط التأهيلية والعلاجية. (مليكة، 1997)

5-2- رعاية المريض والتخطيط لذلك: إنّ بعض المرضى الذين يحالون للتقييم النفسي العصبي يكون التلف لديهم واضحا، وقد يتمثّل ذلك في تشوّهات الجمجمة، والوجه، والضعف وفقدان القدرة على استخدام الأطراف في أحد جانبي الجسم، أو في تاريخ من الاختلاجات Convulsions، وفقدان الوعي لفترة طويلة بعد إصابة في الرأس أو بعد حمّى، أو في التدهور البطيء للقدرات المعرفية، وقد يكون التشخيص في بعض الحالات واضحا وظاهرا وقاطعا، ولكنّه في حالات أخرى، قد يكون مدعاة للارتباك بفعل غموض الأعراض. (مليكة، 1997) وعادة يكون هدف إحالة المرضى هنا، هو الحصول على معلومات عن قدراتهم المعرفية، وخصائص شخصيتهم، ومدى تكيّفهم مع الإصابة، وما يرتبط بها من تغيّرات؛ سواء أكانت معرفية أم جسمية أم نفسية(الشقيرات، 2005)، ولذلك فإنّه في مثل هذه الحالات، تتضمّن أسئلة الإحالة وصفا تفصيليا للحالة العقلية، ولخصائص الشخصية، ولمدى التوافق مع جوانب العجز، بصورة تمكّن من يرعون المريض من معرفة تأثير الحالة العصبية على السلوك. (مليكة، 1997) بناء على ذلك يقوم الأخصّائي بإجراء تقييم أوّل ليكوّن خطّا قاعديا Base Line يحدّد قدرات المريض، وأدائه على الاختبارات النفسية العصبية ويتّخذ ذلك مرجعا لتحديد التحسّن أو التدهور في حالة المريض لاحقا وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ الأخصّائي يقوم بتحديد التأثيرات التي أحدثها التلف أو الإصابة في الدماغ على السلوك، وكذلك تحديد مدى تأثّر المهنة التي كان يقوم بها المريض قبل الإصابة. (الشقيرات، 2005) وتقدّم جميع تلك الأوصاف التقييمية مادّة أساسية لرعاية وعلاج مرضى المخّ، بما في ذلك، سواء ما تعلّق بتأثير العلاج الطبّي على تحسين الكفاءة العقلية للمريض أم ما تعلّق بالإساءة إليها.

ولعلّ من المعلومات الهامّة التي يقدّمها الفحص النفسي العصبي: مدى قدرة المريض على رعاية ذاته، وتحديد مدى ما يمكن من الاعتماد عليه في اتّباع الإجراءات العلاجية، ومدى قدرته على قيادة سيارة أو التعامل مع طوارئ المرور، ومدى وعيه بقيمة المال وبموقفه المالي، وحين تتجمّع كلّ البيانات الضرورية، يمكن معرفة أحسن الطرق للتعويض عن جوانب القصور، والاستجابة لها، وعن مدى الفائدة المتوقّعة من إعادة التدريب، ويمكن أن يسهم تكرار الاختبارات في تحديد مدى ونوع التقدّم

العلاجي، وتحديد الاستجابة المناسبة والتعديل المطلوب، ونتائج الجراحات والعلاج الطبّي، كما يفيد الفحص في تعريف المريض بموقفه الحالي، وبما يمكن أن يسهم في تخفّفه من القلق والارتباك؛ فقد يعتقد المريض نتيجة لمضاعفات عصبية، كما في الذاكرة الفورية والتركيز مثلا، أنّه فقد الكثير من قدراته ويظهر ذلك في التردّد والشكّ حول كلّ ما يفعل بل وفقدان الثقة في قدرة الاستجابات الآلية السابقة، بل وقد يفسّر ذلك بأنّه علامة على مرض نفسي وقد يؤدّي ذلك إلى الانزواء، وتقلّب المزاج، والشعور بالذنب والاعتمادية، وقد يسهم التشخيص الطبّي النفسي بالاكتئاب والعلاج بالعقاقير المضادّة له، وبالصدمات إلى تأكيد هذا الاعتقاد، وفي مثل هذه الحالات يمكن أن يقدّم لأصحابها شرح ملائم بأنّ ما يشكو منه نتيجة لحادث سقوط مثلا، لا يشكّل عائقا لإعادة التأهيل، ممّا يمكّن أن يهيّئ متنفّسا فوريا، وتخفّفا من القلق، ويمهّد للاستجابة للعلاج النفسي، وتوفير مثل هذه المعلومات لعائلة المريض له نفس القدر من الأهمّية كما هي للمريض نفسه؛ إذ أنّها توضّح الأمور، وتقلّل من المتاعب، وتيسّر التعامل مع المريض، وينطبق نفس القول على الآخرين أيضا، ممّن يرعون المريض مثل الطبيب النفسي، ومعالج أمراض الكلام، وأخصّائي التأهيل، والمعالج المهني، والممرّضة. (مليكة، 1997)

5-3- العلاج والتأهيل: يقضي أخصّائي علم النفس العصبي الإكلينيكي – تحديدا – الكثير من وقته في عمليّة العلاج والتأهيل؛ وإذا كانت عمليّة العلاج هنا محدّدة، وتركّز على التغيّرات السلوكية التي ظهرت عند المريض بسبب إصابته، فإنّ التركيز ينصبّ أكثر على عمليّة التأهيل، وذلك لمساعدة المريض في التكيّف مع الاصابة وما نتج عنها من تغيّرات سواء معرفيا، أم جسميا، أم اجتماعيا أم مهنيا، وهنا لابدّ من الإشارة إلى أنّ التلف في خلايا الجهاز العصبي المركزي، هو تلف دائم، ولذلك ربّما يكون استعمال مصطلح التأهيل مع المرضى المصابين أفضل؛ فمثلا المريض المصاب بالجلطة قد يفكّر في العودة إلى عمله وإذا تمّ ذلك، فإنّه يجب أن يساعد في تطوير بعض الوعي ببعض المشكلات في العمل، والتي قد ترتبط بإصابته، وهكذا مع المريض المصاب بأذية دماغية، وتأثّرت عنده الذاكرة المكانية Spatial Memory ويعمل في مكان يفرض عليه أن يتذكّر أماكن الأشياء، فإنّ هذا النوع من العمل سوف يتأثّر، والمريض يجب أن يكون على وعي بمثل هذا العجز، وهكذا أيضا مع طفل المدرسة الذي يعاني من مشكلات في التعلّم؛ حيث يكون في حاجة إلى تقييم نفسي عصبي لفهم طبيعة هذه الصعوبات، وذلك من أجل وضع برنامج تربوي يأخذ بعين الاعتبار طبيعة تلك الصعوبات. (الشقيرات، 2005)

ومعنى ما سبق أنّ التقييم الذي يجرى لأغراض إعادة التأهيل، يجب أن يشير، كما ستتّضح في الآتي، بوضوح شديد إلى مصادر القوّة والضعف لدى المريض، وليس فقط ما لا يستطيع أن يفعله ومثال ذلك، أنّه لا أهمّية للشروع في خطّة علاجية لتنشيط ذاكرة الصور، إذا كانت قدرة المريض على تشكيل صور ذهنية في أدنى حدّ، كما أنّه لا أهمّية لوضع نظام للرموز البصرية لمريض مصاب بالحبسة، إذا كانت لديه أيضا مشكلات عمه مكاني، وسيقرّر فحص مصادر القوّة والضعف المعرفية الاستراتيجية الشاملة للعلاج، يلي ذلك أنّه يتعيّن أن يشير التقييم للأهداف المحدّدة للعلاج؛ أي ترجمة

الآفات المعرفية الملاحظة(ومثال ذلك، مشكلة ذاكرة مكانية)، إلى أهداف واقعية(ومثال ذلك، معرفة الطريق إلى دورة المياه)، ويتعيّن أن يتضمّن ذلك بالضرورة، تخطيطا لما سيحدث، ما طبيعة البيئة التي سيتحرّك فيها المريض؟ وما أهمّ المتطلّبات؟ ويجب أن تضع مثل هذه الخطّة، ما سيحدث في اعتبارها من المشكلات البيئية، مثل نقص الأماكن الملائمة أو قصور الموارد المالية، وتحديد أهداف إعادة التأهيل ليس بالضرورة أمرا سهلا، ولنأخذ مثلا اضطرابات الذاكرة؛ سنجد أنّ القياسات المعملية للذاكرة لا ترتبط ارتباطا مرتفعا بالتقارير الذاتية حول مشكلات الذاكرة، وبالتالي لا يمكن اعتبارها قياسات كافية مفيدة، غير أنّ دقّة مقاييس التقرير الذاتي نفسها يجب الشكّ فيها أحيانا طالما أنّ الإجابة عن الاستخبار نفسه يتطلّب ممارسة للتذكّر، ومثال ذلك أنّ خبراتنا حول مرضى Korsakoff، الذين أجابوا عن استخبار الذاكرة الذاتي Subjective Memory Questionnaire كانت درجاتهم أعلى من متوسّط الأسوياء، مقدّرين أنفسهم على أنّ لديهم ذاكرة أفضل من المتوسّط، على الرغم من فقدان الذاكرة العميق لديهم، ومن الواضح أنّه لا بديل عن الملاحظة المباشرة للمرضى في المواقف الواقعية المطلوبة لهم، وأخيرا يتعيّن على التقييم أن يصف المريض بوصفه شخصا له أهدافه وطموحاته وصعوباته الشخصية، وأولوياته ودافعيته ومخاوفه، إنّ الشخص هو الذي سيعاد تأهيله، وليس مجموعة من العبارات النفسية العصبية، وأخيرا فإنّ المحور الآتي يوضّح العوامل التي توضع في الاعتبار، فيما يخصّ إعادة التأهيل:

1- مناطق التلف في المخّ.
2- الوظائف المعطّلة.
3- احتمالات الشفاء التلقائي لهذه الوظائف.
4- مناطق المخّ السليمة.
5- الوظائف السليمة.
6- العوامل التي يمكن أن تؤثّر في التقدّم في برامج إعادة التأهيل، ومثال: الاستبصار، الدافعية السلوك الاجتماعي والتفاعلي، الاضطرابات العصابية والذهانية.
7- العوامل الجسمية التي تؤثّر في تصميم برنامج التأهيل، ومثال ذلك، مهارة الحضور للمستشفى.
8- العوامل البيئية التي تؤثّر في برنامج إعادة التأهيل؛ ومثال ذلك، اتّجاهات الزوج أو الزوجة اتّجاهات صاحب العمل السابق، حالة البطالة المحلّية ومدى وجود وظائف متاحة، المعوقات المالية(ليندزاي، 2000).

5-4- الدعاوى القضائية أو القانونية: يستخدم الفحص النفسي العصبي في حالة الدعاوى القضائية أو القانونية Legal Proceeding ذلك أنّ التلف أو الإصابة أو الخلل في الجهاز العصبي يؤثّر على مهنة، وعمل الشخص، وبطرق مختلفة، وعليه فإنّ التقييم النفسي العصبي يعتبر ضروريا لتقدير مدى ذلك التلف أو الخلل، ومدى تأثيره على حياة الشخص، ومن ثمّ لتقدير مدى التعويض الذي يمكن أن يحصل عليه الشخص من الجهة المسبّبة أو التأمين أو الضمان الاجتماعي. (الشقيرات، 2005)

ومعنى هذا أنّ استخدام التقييم النفسي العصبي لأغراض قانونية يكون بكثرة، وذلك للمساعدة في إصدار قرار من المحكمة يتضمّن مدى أحقّية المريض في تعويضات عن إصابات(مليكة، 1997)، ومثال ذلك في حالة تقييم الضرر الناتج عن حادث سيّارة، أو إصابات العمل، أو عدم اتّخاذ شركة معيّنة احتياطات لمنع تعرّض العمّال لسموم تؤثّر على الجهاز العصبي. (الشقيرات، 2005)

كما يكون استخدام التقييم النفسي العصبي هنا أيضا، في حالة ارتكاب جناية، وذلك لتحديد مدى مسؤولية العجز الوظيفي في المخّ عن السلوك، أو مدى إمكانية سماح الحالة العقلية للمتّهم بالوقوف في محاكمة. (مليكة، 1997) وهذا يعني أنّ التقييم يجب أن يشمل هنا معرفة مدى قدرة الشخص على الدفاع عن نفسه في المحكمة، وكذلك تقييم ما إذا كان سلوك العنف الذي قام به الشخص ناتجا عن عوامل نفسية أو أسباب عضوية كالصرع مثلا(الشقيرات، 2005)، ومن أشهر المحاكمات في هذا المجال تلك التي تعلّقت بمقتل الرئيس الأمريكي(كنيدي)؛ حيث أوضح أخصّائي نفسي أنّ قدرة المتّهم على إصدار أحكام، وعلى الضبط الذاتي أصيبت بخلل نتيجة لعجز وظيفي في المخّ.

ومن الملفت أنّ إمكانية أن يكون المتّهم(جاك روبي) مصابا بصرع نفسي حركي صدرت أوّل ما صدرت عن الدكتور(روي شيفر) في تفسيره لنتائج الاختبارات النفسية، وهو ما تأكّد بعد ذلك، من خلال رسم المخّ EEG. (مليكة، 1997)

5-5- البحث: يستخدم التقييم النفسي العصبي في البحوث التي تقوم بدراسة تنظيم نشاط المخّ وعلاقته بالسلوك وفي بحوث اضطرابات المخّ، والعجز السلوكي. (مليكة،1997) أو بحث العلاقة بين أمراض واضطرابات الدماغ، والإعاقات السلوكية المرتبطة بها. (الشقيرات، 2005) وتشمل البحوث إعداد أدوات التقييم النفسي العصبي وتقنينها، والكثير من هذه الأدوات أعدّ أصلا للاستخدام مع المجموعات السويّة ولكن أعيد تقنينها للاستخدام مع مجموعات المرضى، إلا أنّ عددا من الاختبارات في هذا المجال أعدّ خصيصا للاستخدام في دراسة اضطراب وظائف المخّ، ومنها مثلا اختبارات اللمس، وتكوين المفهوم وهذا ممّا أسهم في زيادة التبادل بين البحث والممارسة، سواء التشخيصي أم العلاجي منها. (مليكة، 1997)

ويشمل البحث هنا أيضا دراسة الوظائف الأساسية للدماغ عند الأشخاص غير المصابين ثمّ مقارنة ذلك مع ما يلاحظ في حالة الإصابة؛ ويفيد هذا جدّا في زيادة فهم وظائف الدماغ، وطريقة تأثير الإصابة أو التلف في تلك الوظائف، وعادة فإنّ التقييم النفسي العصبي يخدم أكثر من هدف في نفس الوقت؛ فقد يكون إجراء التقييم أصلا من أجل أغراض تشخيصية، إلا أنّ ذلك كان على حساب إغفال احتياجات المريض، وفي هذه الحالة فإنّ الأخصّائي أيضا يدرج مثل هذه القضايا ضمن دائرة اهتمامه بالإضافة إلى قضيّة التشخيص الأساسية، ويمتدّ البحث أيضا ليشمل تنظيم الدماغ غير المألوف أو غير العادي؛ كما يحدث عند مستعملي اليد اليسرى أو التلف الدماغي في الطفولة. (الشقيرات، 2005)

6- عمليّات الاختبار النفسية العصبية:

من أكثر الضوابط أهمّية، والتي يجب الالتزام بها بصورة دقيقة، تلك التي تتعلّق بعمليّة سير التقييم النفسي العصبي، وهنا يجب أن يكون من الواضح أنّ تاريخ المرضى الذين يعانون من إصابة عصبية محتملة، وأساليب الفحص الخاصّة ليست معيارية على الإطلاق؛ حيث إنّها تختلف حسب الأفراد تبعا لنوع الشكوى التي يبدونها، وينبغي التأكيد بوضوح، أنّه لو تمّ تقييم جميع الوظائف التي تستدعي الفحص بهذا الخصوص، فإنّ تقييم كلّ وظيفة على حدة، يقتضي استغراق يوم كامل على الأقلّ، فاختبار مختلف أنواع الأحاسيس: الشمّية، السمعية، البصرية، الذوقية، والوظائف الحسّية الجسمية، وكذا تفسير عمليّات الذاكرة والمنبّهات الحسّية ذات العلاقة، والحديث، والحساب العددي، ووظيفة المخيخ، وكلّ عصب قحفي، يمكن أن يزيد على الحدّ كثيرا، عند أنثى شابّة مثلا، تعاني من حالات صداع نمطية امتدّت عدّة سنوات(Jonathan & Gary, 2003)

وينبغي التنويه إلى أنّه في حالة تطبيق الاختبارات المقنّنة المختلفة، سيكون مطلوبا إجراء مرحلة ثانية من التقييم، على أساس النتائج التي تمّ الحصول عليها، وغالبا مع التأكيد القويّ على أصالة و خبرة الفاحص، وقد يكون من الضروري، على سبيل المثال وضع اختبارات خصّيصا للحالة لفحص مهارة معيّنة، أو تصميم تجربة حالة مفردة لاختبار نموذج الاختلال الوظيفي(ليندزاي، 2000)، أو لملاحظة المريض في مواقف الحياة الواقعية لإيضاح الأهداف التأهيلية، ويتطلّب القيام بهذه المرحلة بطريقة ملائمة معلومات جيّدة حول العمل في المجال النفسي العصبي وتراثه، وفوق كلّ هذا استخدام الأدلّة المستخلصة من الاختبارات المقنّنة. (ليندزاي،2000)

فعلا فإنّه من المسلّم به، أنّ صدق التقييم النفسي العصبي يستند إلى معرفة دقيقة في علم الأعراض، علم النفس المعرفي، علم النفس الإكلينيكي، علم النفس المرضي، ودون إغفال قواعد القياس النفسي التقليدية. ويقتضي التقييم النفسي هنا، مقابلة قبلية على الأقلّ مع المفحوص، وربّما مع عائلته أيضا، كما تستلزم الطريقة الإكلينيكية في علم النفس العصبي، ملاحظة الفرد، تتبّع تاريخه الشخصي وتتبّع تاريخ المرض والتركيز على المعلومات المستقاة من المقابلة، والاختبارت النفسية، وتقنيات الفحص النوعية، ثمّ تقارير مختلف الفحوص الأخرى(Maryse, 2012). ومجمل القول، هناك مجموعة من أهمّ الضوابط التي يجب مراعاتها عند الشروع في عمليّة التقييم النفسي العصبي؛ وذلك ضمانا للوصول إلى نتائج دقيقة قدر الإمكان.

6-1- الهدف:

يجرى الاختبار النفسي العصبي لعدد متنوّع من الأسباب، وعليه يجب تضمين الطبيعة المضبوطة لكلّ اختبار، مصحوبة بالغرض الدقيق منه، وتتضمّن مثل هذه الأغراض ما يلي:

1- الكشف عن العجز العضوي.

2- تحديد موضع التلف العضوي.

3- المساعدة على التشخيص.

4- تقييم المستوى الحالي من الأداء، حتى يمكن الكشف عن التدهور، وللحصول على أساس وصفي لإعادة التأهيل.

5- لتوفير بيانات بحثية حول ميكانيزمات الاختلال.

6- الحصول على بيانات أساس، يمكن من خلالها تقدير مدى الشفاء الذي يمكن تحقيقه.

7- تقديم تنبّؤات حول ما إذا كان تدخّل جراحي معيّن؛ مثل جراحة الفصّ الجبهي يمكن إجرائها.

ولا معنى للاختبار دون هدف أو غرض معقول، والأمر متروك للأخصّائي النفسي العصبي ليقرّر ما هو المعقول.

6-2- الإجراءات الأساسية: يبدأ الاختبار النفسي العصبي بتقرير واضح يحدّد الهدف منه، تأتي بعد ذلك الملاحظات المسحية، والتي تتضمّن:

أ- **قراءة البيانات الأساسية:** يبيّن المحور الآتي قائمة المعلومات الأساسية حول المريض التي يجب جمعها قبل إجراء الاختبار.

1- الهدف من الاختبار.

2- المتغيّرات الديموجرافية: العمر، الجنس، اليد المستخدمة، التعليم، المهنة، الإصابات الدماغية السابقة السابقة، تاريخ طبّي مختصر.

3- نتائج الفحوص السابقة: الاختبار العصبي، الاختبارات النفسية السابقة، رسم المخّ(EEG) وقياس الجهد أو الطاقة المستثارة(EPS)، رسّام الأشعّة المقطعية(CAT)، رسّام المخّ الهوائي(AEG) التصوير بالرنين المغناطيسي، رسم الأوعية الدموية، أشعّة X، الاختبارات البيولوجية – الكيمائية التشخيص السابق.

4- تاريخ التلف: موضع الرضّ أو الصدمة، العمر الذي حدث فيه التلف، الفترة منذ حدوث التلف، تاريخ النوبات، تاريخ تأكسد الدم، طول فترة الغياب عن الوعي، تاريخ فقدان الذاكرة الرجعي طبيعة التلف، تقارير حول أيّة عمليّات جراحية، التاريخ حول أيّة آفات معرفية، تاريخ أيّة تغيّرات انفعالية أو اجتماعية.

5- العوامل التي تؤثّر في عمليّة الاختبار: مستوى العقاقير في الجسم، أحدث نشاط للنوبة المرضية، الحالة المزاجية ومستوى الدافعية، الآفات ذات العلاقة؛ مثل المشكلات البصرية أو الحركية التي يمكن أن تتدخّل في الأداء على الاختبارات.

ب- ملاحظات المريض: يوضّح المحور الآتي قائمة ملاحظات على المريض خلال مرحلة التفاعل العامّة والاختبارات:

1- السلوك الحركي: اللزمات وتكلّف الحديث، ضعف الأطراف، عدم انتظام المشي والعرج الارتعاش، حركات خرقاء(تقلّص، اهتزاز، بطء)، القدرة الكتابية، اليد المستخدمة.

2- **اللغة:** مقدار الحديث، قوّة و تجانس الحديث، فهم التعليمات اللفظية، تراكيب غير معتادة للكلام مثل: الحديث التليغرافي أو المتفكّك، محتوى غير معتاد للحديث(صعوبة في إيجاد الكلمات استخدام ألفاظ غير معتادة، تأويل).

3- **الذاكرة:** صعوبات في النطق(عمه شفوي، تلفّظ فاسد)، الوعي بالزمان و المكان(مثال ذلك: عمره، تاريخ اليوم، وجوده في بالمستشفى)، تذكّر التعليمات، تذكّر اسم المعالج، تذكّر ما حدث أثناء الجلسة، تذكّر الأحداث القريبة.

4- **نمط الأداء:** الحديث للذات، إعطاء تعليمات لنفسه، الأداء الاتفاقي مقابل الأداء المنظّم الإصرار، التركيز، مراجعة الأخطاء، السرعة، العيانية في المهام المجرّدة، المثابرة.

5- **الوعي المكاني و البصري:** إهمال أحد جانبي الجسم أو البيئة، الخلط في التوجّه نحو اليمين أو اليسار، الانتباه لجانب واحد من المهامّ المطلوبة، ما إذا كان يستخدم نظّارات، رؤية الأشياء من زاوية واحدة، رؤية الاشياء بقرب العينين، الفشل في تعرّف الاشياء.

6- **الشخصية:** مستوى النشاط(عدم المبالاة أو التعب إزّاء النشاط الزائد)، مستوى القلق الانبساط(الانسحاب مقابل روح الصداقة)، عدم الملائمة(بمعنى الألفة الزائدة)، وضوح أعراض طبّ – نفسية، قهرية، اسبصار بالآفات.

جـ- إجراء مقابلة للمريض: يوضّح المحور الآتي الأسئلة التي توجّه للمريض(وأقرب الإخباريين إذا أمكن)، وهذه أمثلة فقط:

1- **أسئلة عامّة لجعل المريض يتحدّث:** كيف أثّرت الإصابة في حياتك؟ كيف غيّرتك؟ ما المشاكل الناتجة عنها؟

2- **العمل:** كيف أثّرت في وظيفتك؟ هل أصبحت تجد العمل أكثر صعوبة؟ هل أصبحت تتعب بسهولة؟ هل تجد صعوبة في تعلّم أشياء جديدة؟ هل تشعر أنّك تحت ضغط؟

3- **الحياة الاجتماعية:** ماذا تفعل في وقت فراغك مع أصدقائك؟ هل لديك أصدقاء كثيرون؟ هل تقابل أناسا جددا؟ هل تجد أنّك فقدت أصدقاء؟ هل لديك أيّة أمور تقلقك تتعلّق بالناس؟ هل تشعر بالقلق من وجودك وسط مجموعة؟ ما الذي يقلقك؟

4- **الشخصية:** هل تستمتع ببعض الأشياء؟ هل تشعر أحيانا بانخفاض معنوياتك؟ هل تفتقد الطاقة؟ أيّ نوع من الناس أنت؟ كيف يراك الآخرون.

5- **الحركة:** هل لديك أيّة مشكلات في: المشي؟ الحركة؟ التآزر؟ عدم الملاءمة؟

6- **اللغة:** هل تطلب من الناس أن يعيدوا عليك ما قالوه؟ لا تجد ما تقوله أثناء مناقشة؟ تجد أنّ الكلمات لا تريد أن تخرج من فمك؟ هل تخطيء في نطق بعض الكلمات؟

7- **الذاكرة:** أيّ نوع من الأشياء هو الذي تنساه؟ ما مقدار تعلّمك للأشياء؟ هل تتذكّر الحقائق؟

8- **المكان:** هل تصطدم بأشياء لا تلاحظها؟ تشعر بعدم الوضوح(مشوّش) أثناء نظرك للصور؟ يختلط عليك اليمين من اليسار؟ تتوه أثناء ذهابك لمكان ما؟

9- الأهداف: خلال الشهر الماضي، ما المشكلات التي كانت لديك و تشغلك؟ خلال الأسبوع القادم وما حوله، هل لديك ما تعمله وتجد نفسك قلقا بشأنه؟ ما أكثر الأشياء المهمّة التي لا تستطيع عملها؟ من أين تبدأ؟ (ليندزاي، 2000)

د- عند القيام بإعداد أداة من أدوات التقييم النفسي العصبي، أو تكييفها، أو الشروع في عمليّة الفحص النفسي العصبي، يجب الانتباه الدقيق إلى مضامين تلك الأداة أو الخطوات التي يتمّ الاعتماد عليها خلال الفحص من حيث علاقتها بآليات عمل الجهاز العصبي؛ إذا أنّ تطبيق اختبار معيّن مثلا لأيّ غرض من أغراض الفحص قد يؤدّي إلى نتائج مضلّلة؛ ذلك أنّه يتضمّن بنودا يقتضي التعامل السليم معها أن تكون بعض وظائف الدماغ المحدّدة سليمة، على اعتبار أنّ بنود بعض وسائل القياس النفسي العصبي، قد تتطلّب تدخّل أكثر من مركز عصبي، وخير مثال يوضّح هذه الحقيقة هو ما نجده عند المصابين بمرض كورساكوف أو ذهان كورساكوف Korsakoff's psychosis، وهو ناتج عن الإدمان المزمن عل الكحول فإنّ الخلل في الجانب المعرفي عندهم يشمل فقدان ذاكرة يؤثّر على الذاكرة الحديثة Recent Memory فهم عادة لا يستطيعون تذكّر الأشياء التي ربّما مضى عليها نصف ساعة، مع ضرورة ملاحظة بقاء الذاكرة قصيرة المدى طبيعية، ويرافق هذا الخلل خلل في ذاكرة التوجّه للزمان والمكان وأيضا يرافق خلل الذاكرة عملية تخريف Confabulation، وهذا يبرز عندما يحاول المريض ملء الفراغات في ذاكرته عن طريق أشياء خيالية أو لا علاقة لها بسياق الحديث الذي كان جاريا، فيدرك السامع أو يستنتج أنّ هذا الشخص ربّما يبالغ أو يكذب، ويبدو أنّ هذه العمليّة مرتبطة – وكما تشير بعض الدراسات – بتأثير الكحول على الفصّ الأمامي، وتشير الخبرة الإكلينيكية مع هؤلاء المرضى إلى أنّ العمليّة لا تبقى مستمرّة بل تختفي بعد فترة.

علاوة على ذلك، فإنّ مرضى كورساكوف يعانون من خلل في العاطفة والوجدان؛ فيصبحون اندفاعيين احيانا عدوانيين، وتقلّ دافعيتهم، وتظهر عليهم اللامبالاة الانفعالية، ويشعرون بالإحباط وتظهر عليهم بعض أعراض الاكتئاب، وكذلك، فإنّ الوظائف التنفيذية تتأثّر؛ فلا يستطيعون وضع أهداف لأنفسهم، وإذا وضعوا أهدافا تحوي أكثر من خطوة، فإنّهم لا يقومون بالتنفيذ. (الشقيرات، 2005)

خاتمة:

من الواضح أنّ الاختلاف في وجهات النظر، التي تتعلّق بدراسات فعّالية الدماغ، أو تلك التي ترتبط بمناحي التقييم النفسي العصبي، قد تؤثّر إلى حدّ بليغ في نتائج الفحص النفسي العصبي، ولذلك فإنّنا نقدّر هنا أنّ مراعاة الضوابط الآتية يعتبر ضرورة، حتى نتمكّن من تجاوز ما قد ينجرّ عن الانحياز إلى وجهة نظر، أو أخرى من أخطاء تنشأ أساسا من أنّ كلّ الاتّجاهات العلمية التي ظهرت في هذا الخصوص يعتريها قصور متفاوت في بعض جوانبها، أمّا أهمّ تلك الضوابط فهي:

1- المعرفة المستفيضة بآليات عمل الدماغ.

2- الإلمام بالاتّجاهات السائدة في بناء أدوات التقييم النفسي العصبي، بل السائدة في فلسفة هذا التقييم في حدّ ذاته.

3- الفهم المستوعب لوظائف القياس النفسي.

4- التزام خطوات عمليّات الفحص الموصى بها لمرحلة ما قبل تطبيق أدوات القياس.

إنّ التزام تلك الضوابط – في تقدير الباحث – يضفي نوعا من الموضوعية على أيّ إجراء من إجراءات التقييم النفسي العصبي، سواء منها ما تعلّق ببناء الأداة المناسبة، أم تكييف أداة محدّدة لغرض بعينه من أغراض هذا النوع من التقييم، أم اختيار أداة متوفّرة أصلا، أم مجموع الخطوات التي يتّبعا الأخصّائي في علم النفس العصبي الإكلينيكي في جميع مراحل عمليّة التقييم تلك.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الحمداني، موفّق (1966). *الأسس العصبية للسلوك*. صيدا، لبنان: المكتبة العصرية.

الدرّ، إبراهيم فريد (1994). *اعرف دماغك* – الدليل المصوّر إلى الجهاز العصبي البشري –(الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.

الشقيرات، محمّد عبدالرحمن (2005). *مقدّمة في علم النفس العصبي*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ترول، تيموثي، ج. (2007). *علم النفس الإكلينيكي* .(ترجمة شاكر طعيمة داود و حنان لطفي زين الدين). عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

تمبل، كريستين (2002). *المخّ البشري* – مدخل دراسة السيكولوجيا والسلوك – (ترجمة عاطف أحمد). الكويت: عالم المعرفة.

عبد القويّ، سامي(2011). *علم النفس العصبي*– الأسس وطرق التقييم–(الطبعة الثانية). القاهرة، ج. م. ع: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيرست، تشارلز (1993). *الدماغ والفكر*. ط2. (ترجمة محمود سيّد رصاص). دمشق، سوريا: دار المعرفة.

كحلة، ألفت حسين (2012). *علم النفس العصبي*. القاهرة، ج. م. ع: مكتبة الأنجلو المصرية.

ليندزاي، س.، و بول، ج. (2000). *مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين*. (ترجمة صفوت فرج). القاهرة، ج. م. ع: مكتبة الأنجلو المصرية.

مليكة. لويس كامل. (1997). *التقييم النيوروسيكولوجي*. القاهرة، ج. م. ع: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الاجنبية:

Akira, Matsumoto. (2000). *Sexual Differentiation of the Brain*. Washington, WA: CRC Press LLC.

Alwyn, Scott.(2002). *Neuroscience (A Mathematical Primer)*. New York, NY: Springer.

Bear, F. Mark., Barry. W. Connors., & Michael. A. Paradiso. (2002). *Neurosciences (à la découverte du cerveau)* (2nd éd.) (André Nieoullon, trans.) Paris : edition Pradel.

Graham, Beaumont. J. (2008). *Introduction to Neuropsychology* (2nd ed). New York, NY: the Guilford Press.

Jacobus, Donders. & Scott. J., Hunter. (2010). *Principles and Practice of Lifespan Developmental Neuropsychology*. U. K : Cambridge University Press,

Jean-François, Dortier., Christophe, André., Nathalie, Bonnardel., Claude, Bonnet., Jérome, Bruner, Valérie, Buron…Achille, Weinberg. (2011). *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives. Belgique* : Sciences humaines Editions.

John, Stirling. (2002). *Introducing Neuropsychology*. Hove, U.K: Press Psychology.

Jonathan, H. Pincus., & Gary, J. Tucker. (2003). *Behavioral Neurology* (4th ed). U. S. A: Oxford University Press.

Laura, H. Goldstein. & Jane. E. McNeil. (2004). *Clinical Neuropsychology (A Practical Guide to Assessment and Management for Clinicians)*. Chichester, England: John Wiley œ Sons LTD.

Mark, D'Esposito. (2003). *Neurological Foundations of Cognitive Neuroscience. Massachusetts*, London, England: the Mit Press.

Maryse, Siksou. (2012). *Introduction à la Neuropsychologie clinique*. Paris : Dunod.

Meulders, M., & N. boisacq-schepens. (1981). *Neuro-psycho-physiologie* (2ème éd). tome1, tome2. Paris: Masson.

Michael, A., Arbib. (2003). *The Handbook of Brain theory and Neural Networks*. (2nd ed). London, England: The Mitt Press.

Michael, S. Gazzaniga., Richard. B. Ivry., & R. Mangun. (2001) .*Neurosciences cognitives-La biologie de l'ésprit* (1re ed) (Jean-Marie Coquery & Françoise Macar, trans.). Paris: De Boeck et Larcier s. a.

Paul, M., Churchland. (1999). *Le Cerveau -Moteur de la raison, Siège de l'âme-* (Aline Pélissier, trans.). Belgique : De Boeck.

Stephen, J. Wood., Nicholas, B. Allen., Christos Pantelis. (2009). *The neuropsychology of mental illness* (1st ed). Cambridge, UK: Cambridge university press.

The Society for Neuroscience. (2002). *Brain facts -a primer on the brain and nervous system-* (4th ed). Washington, WA: The Society for Neuroscience.

Amy, G., Piolat, M., Georgette, Apicella., Michèle, Carlier., Jean-François, Chatillon., Isabelle, Le Roy., Jean- Claude, Orsini., Jean Pellet…Rachid, Soulimani. (2005). *Introduction biologique à la psychologie* (2nd ed.). Breal, Rosny, Cedex.

بناء الاختبارات النفسية في ضوء النظريات القائمة
اختبار قلق الامتحان نموذجا

د. عبد الناصر غربي
جامعة الوادي– الجزائر

أ. سليم حمي
جامعة الوادي– الجزائر

استلم بتاريخ: 10–09–2016 تمت مراجعته بتاريخ: 10–10–2017 قبل للنشر بتاريخ: 18–02–2017

الملخص:

تتناول المداخلة موضوع خطوات وإجراءات بناء الاختبارات النفسية، استنادا لخلفية نظرية، وضمن توجّه علمي محدد، وذلك من خلال طرح نموذج اختبار قلق الامتحان الذي تم بناؤه من طرف (غربي، 2015).

بحيث أن الاختبار المذكور يستند في بنائه لنظرية "ألبرت إليس" المسمّاة بالنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، والتي تتضمن بدورها إحدى عشر (11) افتراضا، يكوّن الأساس لفهم السلوك الإنساني، ومن ثمّ فهو المفتاح لتوجيهه وتعديله.

الكلمات المفتاحية: اختبار قلق الامتحان–النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية

build psychological tests in the light of existing theories
Test test anxiety model

Abdenasser GHARBI
El-Oued University- Algeria

Salim HAMMI
El-Oued University- Algeria

Abstract

The presentation deals with the subject of steps and procedures to build psychological tests, based on the theoretical background and within a specific scientific approach, by introducing the anxiety test as sample which was built by (Gharbi, 2015).

The previously mentioned test is based on "Albert Ellis" theory, also called rational emotive behavioral theory, which in turn includes eleven (11) assumptions that form the basis for understanding of human behavior and therefore the key to direct and modify it.

Keywords: test building- test anxiety-rational emotive behavioral theory

مقدمـة:

يعتبر القلق أحد المشاعر الأساسية في تكوين النفس البشرية؛ كالإحساس بالخطر وعدم الاطمئنان، ويرافق هذا الإحساس الداخلي أعراض جسمية متعددة؛ ترتبط بتكوين الجسم من الناحية البيولوجية والعضوية، وبإفرازاته الكيميائية، وترتبط تلك الأعراض كذلك بالتاريخ الشخصي للفرد، وعاداته الاجتماعية، كما ترتبط بأفكاره ومعتقداته حول الأحداث الخارجية التي يتعرض لها.

غير أن الشعور بالقلق يصبح مرضا في حالة زيادة درجة القلق إلى حدود عليا، أو استمراره لدى الفرد لمدة طويلة، أو عدم تناسب شدته مع حقيقة متطلبات الموقف، أو ظهوره دون سبب واضح أو منطقي، لذا يعتبر القلق من جهة المحرك الأساسي والعرض الملازم لجميع الاضطرابات النفسية، ومن جهة أخرى يعتبر أيضا دافعا ومحركا لجميع الإنجازات الإيجابية في الحياة.

وقد أدرك علماء النفس منذ فترة طويلة أهمية دراسة العلاقة بين اضطراب القلق وعمليات التعلم حيث توصلت الكثير من دراساتهم إلى أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقييم، كمواقف الامتحانات... وغيرها، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان، باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام، الذي يظهر لدى التلاميذ في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقييم.

وتعدّ الامتحانات أمر بالغ الأهمية في حياة التلميذ، كما أن موقف الامتحان موقف إلزامي لابد للتلميذ من معايشته عدة مرات في كل سنة دراسية، وبناءا على أدائه في ذلك الموقف يتحدد مصيره الدراسي، ومستقبله التعليمي والمهني.

لذا تظهر ضرورة العمل على بناء وتقنين اختبار يهدف لقياس قلق لامتحان لدى التلاميذ وخصوصا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. انطلاقا مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع مقياس قلق لامتحان في ضوء نظرية" ألبرت إليس "لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. حيث تضم الدراسة الحالية، مفهوم قلق الامتحان، نبذة عن حياة "ألبرت إليس– Albert Ellis"، النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية (A.B.C)، مقياس قلق الامتحان وخصائصه السيكومترية.

الإشكالية:

من أبرز المشكلات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الثانوية مشكلة "قلق الامتحان"، الذي يعتبر جانبًا مهما من جوانب القلق العام، الذي يستثيره موقف الامتحان، ويعبّر عن مشكلة نفسية، انفعالية، فردية، تتمثل في الخوف من موقف الامتحان، والخوف من عدم النجاح، ويظهر خطر هذا الاضطراب في كون أن تأثير قلق الامتحانات لدى التلاميذ يمتدّ إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات، مثل المواقف الأسرية في البيت أو المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية للفرد. (يعقوب، 1993، 263)

وموضوع قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ، خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي، وحتى المرحلة الجامعية، وتقدّر نسبة انتشاره بين هؤلاء التلاميذ بنسبة

(20%) من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية، و(25%) من طلاب الجامعات، وهذا حسب ما توصلت إليه دراسة "ويلسون– روتر" (1986). (الخزي، 2013، 86)

ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسة موضوع قلق الامتحان من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية؛ خصوصا ارتباطه بالتحصيل الدراسي حيث توصلت مجموعة من الدراسات إلى أن درجات قلق الامتحان ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، بحيث تشير معظم الدراسات إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المتغيرين المذكورين، وأن الارتباط بينهما سالب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد ينخفض التحصيل الدراسي، وهي النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Culler and Holahan, 1980) ودراسة (Roberta, 1983) و(الطريري، 1992) ودراسة (العجمي، 1999) ودراسة (المزوغي، 2011) ودراسة (الكحالي، 2005) ودراسة (أبو صائمة، 1995) ودراسة (جديد، 2010) ودراسة (ميادة، 2010)، وتشير دراسات أخرى أن الارتباط بين المتغيرين هو ارتباط موجب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد يرتفع التحصيل الدراسي لديه، وهي النتيجة التي توصلت إليها دراسة (ساندر، 1999) ودراسة (ماهر، 1987) ودراسة (مها العجمي، 1999) ودراسة (الصقهان، 2005) ودراسة (السنباطي، 2009).. وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أنه توجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان، بحيث يرتفع قلق الامتحان بارتفاع التحصيل الدراسي والعكس بالعكس.

ونظرا لكون قلق الامتحان له أبعاد سلوكية، وأخرى انفعالية، كما أن له أبعاد معرفية عقلانية، فإن بناء مقياس لقلق الامتحان في ضوء كل تلك الأبعاد المذكورة يعدّ ضرورة ملحّة، خصوصا وأن المقاييس الموجودة سلفا لا تغطي إلا بعدا واحدا أو بعدين على الأكثر، ومنه تأتي هذه الدراسة لتقدم طريقة بناء وتقنين مقياس قلق الامتحان، في ضوء نظرية "ألبرت إليس" المسمّاة بالنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية.

الخلفية النظرية للمقياس

1- مفهوم قلق الامتحان:

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة في فترة الامتحانات، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية، مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، وامتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، ويؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولهذا السبب يهتم المختصون والباحثون بدراسة هذا الموضوع، من زواياه المختلفة، وفي ما يلي بعض التعريفات لقلق الامتحان:

يعتبر "سارسون" أول من أطلق مصطلح "قلق الامتحان" وكان ذلك في سنة 1952 مع "ماندلر"، وهو يعرّف قلق الامتحان بأنه شعور التلميذ (الطالب، وغيره) بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان. (عليمات، 2006، 15)

كما يعرف قلق الامتحان على أنه شعور المتعلم بالتوتر والانزعاج من الأرقام وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية. (صوالحة، 2008، 23)

وحسب "جودري وسبيلبرجر" قلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية عابرة، لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب، أما "شعيب" فيعتبر قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية، في حين ترى "لبنى جديد" أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد، على أحد المقاييس التي تقيس قلق الاختبار. (جديد، 2010،46)

وحسب "الصباغ" هو حالة انفعالية مؤقتة، تلازم الطالب في مواقف الامتحان، وتتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية، تؤثر في العمليات العقلية، فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثنائه.

وحسب "الشوشان" هو سمة في الشخصية، في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي. (عبد الكريم، 2007، 57)

ويعرفه "فهد الخزي" على أنه حالة نفسية من الانزعاج والضيق والتوتر، تنتاب الطالب قبل أو خلال أداء الاختبار وتسبب له الارتباك والتشويش والتردد، مما قد يؤثر على الأداء. (الخزي، 2010، 84)

وتزداد حدة القلق إذا ما أدرك الطلبة أن مصيرهم معلق بهذا الامتحان؛ فإما النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لهم، فهو يكون محددا لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، وهو ما يزيد من خوف الكثير من التلاميذ والطلبة من المرض المفاجئ، أو الأحداث العائلية غير المتوقعة، التي يمكن أن تؤثر سلبا على نتائجهم.

وحسب "حامد زهران" قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (إبراهيم، 2008، 58)

قلق الامتحان –إذن– هو نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في موقف الاختبار (الطريري، 1992، 114)

أما "ابتسام سالم المزوغي" فتعرف قلق الامتحان بأنه هو حالة من الضيق والتوتر، والتي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم. (المزوغي، 2011، 28)

من خلال ما سبق من تعريفات يتبين أن المختصين والباحثين يعرفون قلق الامتحان على أنه حالة نفسية مؤقتة، مرتبطة بموقف التقييم والاختبار، لكنهم جميعا نظروا إلى قلق الامتحان من زاوية واحدة تقريبا، حيث يرون أنه حالة سلبية، تعيق الفرد عن تقديم أداء جيد.

ولأن قلق الاختبار من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، يرى بعض علماء النفس أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو التعلم وبذل الجهد، فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا للتحصيل والتعلم، ومنه فإن القلق المعتدل يدفع الطلاب إلى الاستذكار والاجتهاد، بينما القلق الشديد

يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والارتباك، كما أن انعدام القلق دليل الإهمال واللامبالاة، وهو يؤدي إلى ضآلة الانجاز.

لذا فإن قلق الامتحان هو حالة خاصة من القلق العام، يتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الامتحان، ويمكن أن يكون حافزاً أو معوقاً للأداء؛ حيث أن القلق المحفز على الأداء يحث التلميذ على الانجاز بشكل جاد في الاختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلباً على أداء الطالب، وغالباً ما يصاحب هذا القلق درجة عالية من الوعي بالذات، والإحساس بالعجز، مما يؤدي إلى أداء منخفض في الامتحان. (العاسمي، 2012، 10)

حيث يرى "عبد الرحمن العيسوي" أن الامتحان يحدث رهبة عند التلاميذ، ولا بد أن يشعر إزائه بالقلق، لأنه حتى إذا لم يمنع التلميذ نهائيا من تأدية الامتحان، فهو يقلل من نتيجة المعدل الذي يطمح إليه، و يعتبره سببا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الاستذكار، وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق. (العيسوي، 1999، 432)

ومن الناحية المعرفية يعرف قلق الامتحان على أنه حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد (التلميذ، الطالب)، وتؤثر على العمليات العقلية لديه، كالتذكر والانتباه والتفكير، والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح في الاختبار. (يعقوب، 1993، 262)

وفي ما يلي مجموعة من الخصائص والمميزات المستخلصة من ما ورد من تعريفات لقلق الامتحان، تقدّم مختصرة في النقاط التالية:

- ❖ هو نوع من القلق العام
- ❖ هو سمة في الشخصية تظهر في المواقف التقويمية.
- ❖ هو حالة انفعالية مؤقتة تنتهي بانتهاء الامتحان.
- ❖ هو اضطراب في النواحي المعرفية والفسيولوجية والعاطفية.
- ❖ يؤثر على التحصيل بالسلب إذا كان القلق مرتفعا.
- ❖ يكون مصحوبا بالتوتر، الخوف، والشعور بالفشل عندما يكون مرتفعا.

يلاحظ من خلال المعلومات المقدمة سلفا أن موضوع القلق عموما، وقلق الامتحان بشكل خاص قد شغل حيزا مهما في بحوث ودراسات علم النفس والعلوم التربوية، ويستدل على ذلك من خلال الكمّ الهائل من المقاييس المنجزة لقياس هذا الاضطراب، وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي اهتمت بالموضوع، وصممت لقياسه مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، حيث أن التراث النظري في موضوع قلق الامتحان –في حدود علم الباحث– لا يوفر للمرشدين والمختصين مقياسا يعتمد على وجهة النظر المعرفية.

2- نبذة عن حياة "ألبرت إليس- Albert Ellis":

ولد "ألبرت إليس" عام 1913 في Pittsburgh, Pennsylvania في الولايات المتحدة الأمريكية وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم اكتشف أنه يحب العلاج النفسي كحبه للكتابة، فالتحق ببرامج علم النفس الإكلينيكي في جامعة كولومبيا، وحصل من نفس الجامعة على درجة الماجستير عام 1943.

وفي عام 1947 حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، من الجامعة نفسها، وقد بدأ العمل في العيادة سنة 1953، وقدم" إليس" أول بحث علمي في مستشفى نيوجيرسي الحكومي حول "العلاج العقلاني الانفعالي" عام 1956 في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وأنشأ معهد الحياة العقلانية عام 1959، وعمل محررًا لأكثر من 10 مجلات، وقد كتب أكثر من 700 مقالة في مجلات علم النفس والعلاج النفسي، ونشر له أكثر من 65 كتابًا، وحصل على مجموعة من الجوائز التقديرية في مجال الدراسات النفسية. (الخطيب، 1990، 391)

بدأ " إليس" ممارسة عمله في الإرشاد الزواجي والأسري، والجنسي، في عام " 1943 " حيث اهتم بتقديم المعلومات، وسرعان ما أدرك أن المشكلات التي تعرض عليه تحتاج إلى أكثر من مجرد تقديم المعلومات، حيث كانت حالة الكثير ممن يزورونه في عيادته يبدو عليها الاضطراب، لذا قرر ممارسة العلاج النفسي، متبعًا طريقة التحليل النفسي الفرويدي التقليدي الذي كان سائدًا في الأربعينات، وفي بداية الخمسينات تراجعت قناعة "إليس" وثقته في التحليل النفسي، فتحول من الفرويدية التقليدية إلى الفرويدية الجديدة، وفي عام 1954 م اتجه " إليس" نحو أسلوبه المنطقي في العلاج النفسي، وفي عام 1955 أصبحت له مدرسة خاصة أسماها مدرسة العلاج العقلاني، غير أن "إليس" تعرض لانتقادات شديدة نتيجة للمعنى الذي أوحى به ذلك الاسم، فغيّر الاسم إلى العلاج العقلاني الانفعالي. (العزة وعبد الهادي، 1999، 137)

وفي عام (1963) قام "ألبرت إليس" بتعديله إلى مسمّى العلاج العقلاني الانفعالي " Rational Emotive Therapy" واختصر المسمى إلى "RET" (وربما يعود ذلك التعديل إلى شيوع أفكار "كارل روجرز" في ذلك الوقت، والذي كان يركز في طريقته الإرشادية على الانفعالات)، وفي أوائل التسعينات (1993) أحدث " ألبرت إليس" تعديلا في الاسم ليصبح اسم طريقة العلاج الجديدة (Emotive Behaviour Rational Therapy)، (REBT) أو ما يسمى بـ: "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. (Seligman, 2006,312)

وقد توفي "ألبرت إليس" يوم 24 جويلية، عام 2007 م، بعد معاناته من المرض، وتنقله مرات عديدة للمستشفى، وقد كان عمره عند وفاته 93 عامًا.

3- .النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية (A.B.C):

يعتبر " إليس" من الأوائل الذين قاموا بإدخال المنطق والعقل في الإرشاد النفسي، وقد سمى نظريته: العلاج النفسي العقلاني Rational Psychotherapy وكان ذلك عام 1955، وفي عام 1961 أضاف له مصطلح (الانفعالي)، ثم في عام 1993 عدله من جديد وأضاف له مصطلح (السلوكي) ليصبح مسماه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT).

وحسب النظرية فإن الأحداث الخارجية ليست هي السبب الحقيقي لمشاعر الفرد، وأن الفرد يشعر بطريقة تفكيره، فشعوره هو تفكيره. (القمش ومعايطة، 2007، 106)

يقوم العلاج العقلي الانفعالي السلوكي على بعض التصورات، والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان من جهة، ومن جهة أخرى طبيعة الحزن والتعاسة، والاضطرابات الانفعالية، التي يعاني منها، ومن بين هذه التصورات والفروض:

- ❖ الإنسان حيوان عاقل، فريد من نوعه، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية، ويشعر بالسعادة والكفاءة، والعكس صحيح.
- ❖ الاضطراب الانفعالي، والسلوك العصابي، يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي الذي يسيطر على الفرد، فالانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في حقيقته هو تفكير منحاز، ذاتي، وغير عقلاني. (ملحم، 2001، 429)
- ❖ التفكير غير المنطقي يعود في أصله إلى مراحل التعليم المبكرة، المتصفة بعدم المنطق، والذي يتعلمه الطفل من والديه، وبيئته و المحيطين به.
- ❖ الكائن البشري مخلوق متكلم، يعتمد في تفكيره على استخدام الرموز اللغوية، ونظر الارتباط التفكير بالعاطفة والانفعالات ، فإن التفكير غير المنطقي يستمر طالما كانت هناك اضطرابات انفعالية. (القذافي، 2001، 254)
- ❖ استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات، لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط ، وإنما يتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث، واتجاهاته نحوها.
- ❖ ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية، أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراكات والتفكير، بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا. (الشناوي، د س، 97)
- ❖ يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية، (القلق ، الحزن..الخ)، ويعتقد المعالج وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، بأنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به، ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه.
- ❖ يميل الأشخاص إلى تقدير سلوكهم وإنجازاتهم على أنها جيدة أو سيئة، وبناءا على ذلك يقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين، ويؤثر ذلك التقدير لذواتهم على مشاعرهم ومن ثم على تصرفاتهم، لذا فإن عملية تقدير الذات تعتبر أحد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم الانفعالية. (العزة، عبد الهادي، 1999)

وبالتالي فإن ردود الفعل الانفعالية في الشخصية مرتكز لنظرية وممارسة الإرشاد العقلاني (ABC)، والتي تتلخص في الآتي:

يظهر للفرد أن الحدث الخارجي مثل فقد شخص عزيز(A) هو السبب في حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C) ولكن هذا الافتراض خاطئ حسب نظرية العلاج – العقلاني لأن (A) الحدث الخارجي، لم يسبب حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C).

وتقاوم الأعراض التغيير، وتستمر في التأثير على سلوك الفرد عن طريق عملية التلقين الذاتي، والتي يتحدث فيها الفرد مع نفسه حديثاً داخليا، مضمونه أنه فاشل، وغير كفء في تسيير أموره، ويستدل على ذلك بالنتائج السيئة التي يتعرض لها.

ويزداد الأمر تعقيدا كون أن هذا الحديث الداخلي المتضمن تدني فكرة الفرد عن ذاته، يمكن أن يكون حادثاً منشطاً سلبيا جديدا (A)، يؤدي بدوره إلى نفس النتائج الانفعالية (C)، وهكذا يدخل الفرد في دائرة سلبية، لا يمكن حلّها –حسب "ألبرت إليس"– إلا بالعلاج النفسي، عن طريق تعديل الأفكار اللاعقلانية للفرد (الزيود، 1998،54).

ذلك أن النتائج العاطفية السلوكية (C)، هي في حقيقة الأمر تظهر بسبب معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته (B)، أي أن الفرد يعتقد أن استجابته للحدث الخارجي هي بسبب الحدث الخارجي نفسه، لكن قد يتعرض شخصان في نفس الوقت لنفس الحدث الخارجي، لكنهما لا يستجيبان بنفس الطريقة، وبالتالي فإن معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته عن (A)، والتي يرمز لها بـ:(B) هي التي تؤدي في حقيقة الأمر إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C).

وقد ترجمت المصطلحات للغة العربية، بحيث تكوّن الجانب الأول من الحروف (ت. م. ن) والتي هي اختصار للكلمات (التنشيط، المعتقد، النتيجة).

وتكوّن الجانب الثاني من الحروف (م. ت. ع) والتي هي اختصار للكلمات (المناقشة، التنفيذ، العائد). (كفافي، 1999، 395)

ويمكن توضيح هذه الرموز كما يلي:

يتعرض بعض الأفراد لأحداث مثيرة صادمة(A)؛ مثل الوفاة أو الفشل في الامتحان.. أو غيرها من الأحداث الصادمة، التي تمثل خبرات مؤلمة لديه، وتؤدي إلى حدوث استجابات انفعالية مختلفة؛ مثل القلق أو الحزن أو العدوان على الذات أو على الآخرين، وهذه الاستجابات هي التي تمثل الاضطراب الانفعالي(C) أو ما يسمى الاستجابة الانفعالية، وهذه الأخيرة لا يكون سببها الرئيسي الخبرات أو الأحداث المثيرة الصادمة(A)، وإنما يكون سببها الرئيسي هو العمليات المعرفية الوسيطة(B)، والتي تمثل نظام المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد، المتعلقة بالأحداث (A) المثيرة الصادمة.

أي أن الخطوات (A- B- C) تحدث لدى الفرد ذاتهن وتكون وليدة ظروفه العائلية والاجتماعية كما يحددها مستوى تعليمه، ونمط شخصيته... وغير ذلك.

أما الخطوات (D- E- F) فيقوم بها المرشد النفسي، الذي يتبع طريقة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي؛ حيث يقوم المرشد بتفسير الموقف أو الحدث المثير الصادم للفرد، ثم يقوم بتفنيد ودحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد(E) المتعلقة بذلك الحدث، وبالتالي يساعده على بناء وتبني فلسفة جديدة في الحياة، تبنى على جملة من الأفكار العقلانية والمنطقية، التي بدورها تقود الفرد إلى سلوك سوي يحقق له التوافق والصحة النفسية التي تعدّ بمثابة التغذية الراجعة (F) وهي الخطوة الأخيرة، والتي تعتبر الهدف الرئيسي من الإرشاد أو العلاج. (مليكة، 1994، 185)

وترتكز النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية على مجموعة من الأسس، نذكرها في ما يلي:

الأسس الفلسفية: ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إلى آراء الفلاسفة الأوائل أصحاب المدرسة الأبيقورية مثل: "سبينوزا وبرتراندراسل" والتي ترى أننا لا نضطرب بسبب الأشياء والأحداث، ولكن بسبب آرائنا عنها وعن طريقة تفكيرنا فيها، وقد اقتبس "إليس" هذه الفكرة عن "هاملت" في قوله "ليس هناك خير أو شر، ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيرًا أو شرًا". (إبراهيم، 1985؛ مليكة، 1994)

الأسس الفسيولوجية: ترى النظرية العقلانية الانفعالية في الشخصية أن الكائن الإنساني يخلق اضطراباته الانفعالية بنفسه، وأنه يولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك، ويصرّ على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته، وأنه إذا لم يحصل فورًا على ما يريد، فإنه يلعن ذاته والآخرين، وأن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كافي لفهم نظام معتقداته، فإنه يستطيع التوصل إلى تغيرات هامة ومهدّئة وشافية وواقية من نزعاته المثيرة للاضطراب، وهو إذا حصل على مساعدة للخلاص من تفكيره اللاعقلاني، وانفعاله وسلوكه غير المناسب، عن طريق معالج موجه وإيجابي، يواجهه بأسلوب الحوار الفلسفي وبالواجبات المنزلية، فإنه يغلب على الظن أن ذلك يغير معتقداته وأفكاره المسببة للأعراض، بقدر أكبر مما لو تعرض لعلاج تحليلي نفسي، أو لعلاج وجودي أو تعديل للسلوك.

ورغم ذلك فإن الأسس البيولوجية للنظرية ليست واضحة تماماً، ولكن "إليس" يرى أن رغبة الفرد في الكمال، وفي أن ينجز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان، هي نزعة عامة، تكاد تكون موجودة عند جميع الأفراد، وهو ما يوحي بأن لتلك النزعة أساساً بيولوجياً فطريا، وفي الوقت الذي يحرص فيه كل الناس في البداية على إنجاز الأعمال عند المستوى المثالي، فإن أغلب الناس لا يواصلون في نفس النسق لعدم قدرتهم على الالتزام به، وللعوامل الكثيرة التي تقف حائلاً دون ذلك، على أن بعض الناس يبذلون مجهوداً مستمراً لكي يلتزموا بهذا المستوى المثالي، ويدفعون لذلك ثمناً باهظاً، وهم الأفراد الذين يكونون أكثر عرضة من غيرهم للاضطراب النفسي بسبب عدم الرضا عن أدائهم، وبسبب تقييمهم السلبي لذواتهم. (كفافي، 1999، 234)

الأسس الاجتماعية: ترى النظرية العقلانية الانفعالية أن النضج الانفعالي، هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين، ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيرا جدا أو قليلا جدا فإن الفرد سوف يميل إلى أن يخفق في تحقيق توازنه. (هشام، 2009، 26)

تعتبر التأثيرات البيئية والوراثية مقدمات للتفكير اللاعقلاني والأمراض النفسية ويقول "إليس" نحن البشر لدينا ميل ونزعة طبيعية للتفكير اللاعقلاني، وثقافتنا تعززها بالخرافات والمحرمات وبالتعصب الأعمى. (حقي، 1995، 34)

فقد أظهرت نتائج بعض دراسة "الشربيني" أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية تصل إلى 68.6% في أوساط الطلبة عينة الدراسة، وأن من مصادر اكتساب الأفكار اللاعقلانية تتوزع كالآتي:

الأب 22.72% والأم 44.44% والصديقات 67.16% والمدرسة والجامعة 11.11%، ثم وسائل الإعلام 11.11%. (الشربيني، 2005)

الأسس النفسية: إن عملية الإرشاد حسب نظرية "ألبرت إليس" هي علاج غير المعقول بالمعقول، ومع أنه توجد أساليب أخرى لضبط الانفعالات، والسيطرة عليها مثل؛ العلاج بالصدمات الكهربائية والمواد الكيميائية والتدريبات الحركية، غير أنه من الضروري استخدام المعاملة القائمة على الحب والاحترام في الإرشاد أو العلاج النفسي، وذلك بالاعتماد على استخدام العمليات العقلية، فالإنسان كائن عاقل، قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه، كما أنه قادر على تجنب الشعور بالتعاسة، وذلك بتعلم التفكير العقلي والمنطقي، وهو ما يحدث خلال عملية العلاج. (باتيرسون، 1990، 184)

4. الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية:

ظهر مفهوم العقلانية واللاعقلانية منذ أن بدأ "ألبرت إليس" سنة (1955) في وضع أسلوب جديد في الإرشاد والعلاج النفسي، لذا يرتبط مفهوم العقلانية واللاعقلانية بمصطلح التفكير، الذي هو من وجهة النظر المعرفية عبارة عن عملية معرفية معقدة، تتضمن معالجة المعلومات، من حيث استقبالها وترميزها وتفسيرها، واستخلاص المناسب منها، ويقوم أيضا على استخلاص الرموز والتصورات والمفاهيم المادية والمجردة، بهدف الوصول إلى نواتج معينة. (الزغول، 2008، 25)

والتفكير نشاط عقلي يشمل جميع العمليات العقلية والنفسية، كما يشمل التعليل والتصحيح، والمقارنة والتخطيط وحل المشكلات وإدراك العلاقات بين الموضوعات، ومن خلاله ينتقل الفرد من المعلوم إلى المجهول. (سعيد، 2009، 23)

وباختصار؛ فإن التفكير هو كل نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء المادية، ويهدف إلى حل مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها الفرد. (فخري، 2010، 165)

ومنه فإن الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي أسسه "ألبرت إليس" يتمحور حول العقلانية واللاعقلانية في التفكير والتصرف، والفاعلية في التعامل الإنساني مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، ومع الأحداث المؤثرة في حياته.

العقلانية هي المعتقدات وأساليب التفكير المنطقية والعقلانية، ويستدل على ذلك من خلال انسجامها مع الأهداف العامة والقيم الأساسية في الحياة، والأفكار العقلانية تحقق للفرد الفاعلية الاجتماعية والإبداع والإيجابية، كما تحقق له احترام الذات أمام نفسه والآخرين. (إبراهيم، 1994، 295)

وهي تلك الأفكار التي تساعد على بقاء الفرد سعيدا، كما أنها تلقى الدعم المستمد من التجارب من البيئة، وهي الأفكار التي تعبّر عن الأفضل، وحسب "Dryden" تتميز العقلانية بثلاث خصائص أساسية، هي: علمية– منطقية– و واقعية (Dryden, 2002)

أما الفرد الذي يفكر بعقلانية، فإنه يتصف بجملة من الصفات، نذكر منها أنه:

- ✓ يشتق أفكاره أساسا من حقائق موضوعية، وليس من نظرة شخصية.
- ✓ يقوم بتحديد أهداف حياته، ويتمكن من الوصول إليها بسهولة كبيرة.
- ✓ يقلل من الصراع الداخلي لديه.
- ✓ يقلل من صدامه مع المحيطين به. (الزيود، 1998، 257)

ويشتمل مفهوم العقلانية حسب "ألبرت إليس" على بعض السمات المميزة للعقلانية؛ كالموضوعية والمرونة، بحيث تتمثل الموضوعية في اشتقاق المعلومات من حقائق وأدلة موضوعية، وليس من نظرة شخصية، في حين أن المرونة تتشكل في صورة رغبات وأمنيات لاتصل إلى المطلقات اللازمة، وبالتالي يمكن الاستغناء عنها متى لزم الأمر.

كما أن العقلانية في تفكير الفرد تساعده على تحقيق أهدافه في الحياة، وتقلل من الصراعات الداخلية لديه، مع مساعدتها للفرد في خفض مستوى التصادم مع الأفراد الآخرين المحيطين به، نتيجة تمكينها للفرد من التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات. (المحمدي، 2003، 15)

أما الأفكار اللاعقلانية فهي مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بعدم الموضوعية، وتعتمد على توقعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة، ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل، بدرجة تفوق درجة تحمل الفرد. (عبد الرحمن، 1994، 424)

وحسب الرشدان والقواسمي(1995) هي الأفكار والمعتقدات التي تخلو من العقلانية، وهي تتمثل في الأهداف التي يتبناها الأفراد. أما حسب (الدويكات، 1998) فهي رموز لفظية ذاتية، تشمل عبارات هازمة للذات. كما تعرف اللاعقلانية على أنها تلك الأفكار الخاطئة وغير الواقعية، المكتسبة من الأسرة والمجتمع والإعلام، والمتصفة بعدم الموضوعية والمنطقية، والتي تعيق الفرد عن التكيف السوي. (العنزي، 2007، 54)

ويضيف "عبد الله" بأن الأفكار اللاعقلانية تشتمل على التفكير بالطرق التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق هدفين أساسيين في الحياة هما: " المحافظة على الحياة، والإحساس بالسعادة النفسية، والتحرر من الألم. (عبد الله، 1991، 279)

وحسب "نجوى أحمد" اللاعقلانية هي طريقة من طرق التفكير تتصف بكونها غير علمية وغير منطقية، جامدة، ولا تتفق مع الواقع". (نجوى، 2004، 12)

انطلاقا من هذه التعريفات التي تستند جميعا لأفكار "ألبرت إليس" حول موضوع الأفكار اللاعقلانية فإن "إليس" يعبر عن الفكرة غير العقلانية بأنها الفكرة التي تعبر عن كلمة (اليجب والينبغي)، إلا أنه بعد ذلك أعاد تلخيص هذه الأفكار في ثلاث حتميات أساسية هي:

- ❖ يتحتم علي دائما تحسين جميع المهام التي أقوم بها.
- ❖ ينبغي علي دائما أن أعمل بلطف وعدل تجاه نفسي وتجاه الآخرين وإلا سأكون حقيرا.
- ❖ يتحتم علي أن أعيش حياة جيدة وبسيطة، وأن أمارس كل شيء، وإلا ستصبح حياتي سيئة، وأعيش بلا قيمة. (هشام، 2009، 29)

واستنادا للحتميات الثلاثة المذكورة أورد "إليس" مجموعة من الأفكار اللاعقلانية الشائعة في المجتمع الأمريكي، وعددها 11 فكرة، تلخصها في ما يلي:

1. من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مرضيا عنه من كل المحيطين به وهي فكرة غير منطقية لأنها هدف لا يمكن تحقيقه، وإذا اجتهد الفرد في سبيل الوصول إليه فقد يفقد استقلاله ويصبح أقل شعور بالأمان وأكثر عرضة للإحباط، ومن المرغوب بالطبع أن يكون الفرد مرغوبا ومحبوبا من قبل الآخرين، ولكن ليس من المعقول أن يضحى باهتماماته ورغباته في سبيل الحصول على حب الآخرين وإعجابهم.
2. يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة، وأن ينجز ما يمكن أن يجعله يشعر بأنه ذو قيمة، وهي فكرة غير عقلانية، لأن اندفاع الفرد لتحقيق هذا الإنجاز، قد يؤدي به إلى الشعور بالعجز، ونقص الثقة بالنفس، والمنطق يقتضي أن يجتهد الفرد، وأن يبذل قصارى جهده في عمله، ولكي يعيش حياة منتجة نشيطة، وليس لكي ينافس الآخرين ويتفوق عليهم. (عبد العزيز، 2001، 35).
3. بعض الناس شريرون ومجرمون، ولذلك لابد من عقابهم، وهي فكرة لا عقلانية، لأنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ، و الفكرة المنطقية هي أن كل الناس يخطئون، والعقاب لا يؤدي عادة إلى تحسّن السلوك يزيد من الخطأ، والإنسان العقلاني لا يلوم الآخرين ولا يلوم حتى نفسه، بل يعمل على أن يصحح أخطاءه قدر الإمكان.
4. إذا سارت الأمور على غير مراد الفرد، فإن هذه كارثة مدمّرة، وهو كلام غير معقول، لأن الإنسان العقلاني هو الذي يكون واقعيا، ويحاول تحقيق ما يريد قدر الإمكان، ويحاول تغيير الظروف أو ضبطها، بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حدّ ما، وإذا لم يتمكن من ذلك إطلاقا تقبّل الواقع بهدوء. (زهران، 1997، 367)
5. الأسباب المؤدية إلى الشعور بالتعاسة خارج نطاق الإنسان، وهو لا يمكنه السيطرة عليها، أو التحكم فيها، وهذا الرأي غير عقلاني، لأن الظروف الخارجية تؤثر نوعا ما في شعور الفرد بالتعاسة، إلا أن الشعور بالتعاسة لا يكون إلا إذا سمح الفرد بذلك، بسبب اتجاهاته نحوها، وردود أفعاله تجاه الأحداث الخارجية، فالفرد العاقل يعرف بأن السعادة تنبع من الداخل وليس من الخارج.

6. الأمور الخطيرة هي سبب المشاغل، ويجب أن يكون ترقّب حدوثها هو الشغل الدائم للفرد، والفكرة هذه غير منطقية كذلك، لأن القلق، وترقب الخطر، يخفّضان من عقلانية التعامل مع الموقف، مع أن ذلك لا يمنع حدوث الخطر ولا يؤجلّه، كما أن الشعور بالقلق قد يؤدي إلى متاعب للفرد، تفوق شدّتها ما يمكن أن يشعر به في حالة مواجهة الأحداث المخيفة ذاتها. (القذافي، 2001، 257)
7. من السهل أن نتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات، بدل مواجهتها، وهذا التفكير غير عقلاني لأن تجنب القيام بالواجبات يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية كثيرة، من بينها؛ مشاعر عدم الرضا عن الذات، عدم الثقة بالنفس، وعدم ثقة الآخرين بالفرد، وأن الحياة السهلة ليست بالضرورة حياة سعيدة، وغالبا ما تكون الحياة المتسمة بالمسؤولية، والتحدي، وحل المشكلات، حياة ممتعة.
8. ينبغي على الفرد أن يكون معتمدا على غيره، وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه دائما وهذه الفكرة غير منطقية لأن الاعتماد المبالغ فيه على الآخرين يؤدي إلى فقدان الاستقلالية الذاتية ويجعله تحت رحمة الأفراد الذين يعتمد عليهم، ولذا فإن الشخص المتعقل (أفكاره عقلانية ومنطقية) يسعى إلى الاستقلالية الذاتية، دون رفض مساعدة الآخرين له أحيانا. (الشناوي، د س، 101)
9. الأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر، وهي أفكار لاعقلانية، لأنه على الرغم من صعوبة تغيير ما سبق حدوثه، إلا أن ذلك ليس مستحيلا، والفرد العاقل يدرك أن الماضي مهم ولكنه يدرك أيضا أن الحاضر أهم، وانه يمكن الاستفادة من الماضي المؤلم لمواجهة المواقف المشابهة في الحاضر والمستقبل.
10. ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من مشكلات، وهذه فكرة لاعقلانية، لأنه لا ينبغي أن تكون مشكلات الآخرين مصدر حزن مستمر للفرد، مع أنه من الطبيعي أن يتأثر بمشكلاتهم، لكن دون مبالغة في شدة التأثر ومدّته. (الخطيب، 2003 ،344)
11. هناك دائما حل مثالي لكل مشكلة ، وهذا الحل يجب التوصل إليه، وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة، وهذه فكرة لاعقلانية بسبب أنه – في الغالب– لا يوجد حل واحد كامل وصحيح لكل مشكلة؛ فالحلول قد تتدرج في الدقة، وفي الصلاحية لحل المشكلة، واعتقاد الفرد بوجود حل واحد صحيح، يجعله يتوقف عن المحاولة إن لم يصل لذلك الحل، والفرد العاقل هو من يحاول أن يجد حلولا كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ، ثم يختار من بين تلك الحلول أحسنها لحل المشكلة المعترضة، وأكثرها قابلية للتنفيذ. (باترسون، 1981، 171)

5. مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية:

تم بناء وتصميم مقياس قلق الامتحان الحالي بعد الاطلاع على التراث النظري وعددا من المقاييس والاختبارات النفسية لعدد من الباحثين والمختصين، مثل:

- قائمة قلق الاختبار "سبيلبرجر". (عثمان، 2001، 82)

- ❖ مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة. (عليمات، 2006)
- ❖ مقياس "مصطفى السنباطي". (السنباطي، 2009، 35)
- ❖ مقياس "محمود شعيب". (جديد، 2010)
- ❖ مقياس "فهد عبد الله الخزي". (الخزي، 2013)... الخ

كما تم الاطلاع بعناية على أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، وعلى افتراضاتها النظرية، خصوصا ما تعلق منها بموضوع الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، التي هي سبب الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد، بحسب النظرية المذكورة.

وعلى هذا فقد تم صياغة بنود مقياس قلق الامتحان الحالي، بما يتوافق مع جملة الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطرابات النفسية عموما، وللقلق خاصة، وهي الأفكار التي أوردها "إليس" في نظريته، وأسس على ضوئها العديد من الافتراضات الأخرى، وهي كما يلي:

1. طلب الاستحسان.
2. طلب الكمال الشخصي.
3. لوم الآخرين.
4. عدم التسامح تجاه الاحباطات.
5. تضخيم دور الظروف الخارجية.
6. توقع الكوارث.
7. تجنب الصعوبات.
8. الاعتمادية.
9. الإحساس بالعجز تجاه الماضي.
10. الانزعاج لمشكلات الآخرين.
11. الحلول المثالية الكاملة.

تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الأفكار سالفة الذكر، البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان).

ثم رتّبت البنود بعد ذلك حسب أبعاد مقياس قلق الامتحان الثلاثة (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، و قلق انتظار نتيجة الامتحان)، بحيث تكون البنود الأولى (من 1 إلى 11) بنودا خاصة بالبعد 1، والبنود (من 12 إلى 22) خاصة بالبعد 2، والبنود (من 23 إلى 33) خاصة بالبعد 3.

ويتكون كل بعد من الأبعاد الثلاثة من 11 بندا، يتضمن 11 فكرة عن الامتحان، مرتبة بحسب نفس الترتيب الذي ذكرت به أفكار "إليس" اللاعقلانية سابقا، أي أن البند الأول يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الاستحسان، والبند الثاني يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الكمال الشخصي... وهكذا إلى غاية البند 11 الذي يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الحلول المثالية الكاملة، وتخضع أبعاد مقياس قلق الامتحان الثلاثة لنفس التنظيم. (ملحق رقم 6).

وبعد حذف 04 بنود من المقياس الكلي، نظرا لعدم انتمائها للبعد الخاص بها، منها 3 بنود في البعد1، وبند واحد في البعد2، أصبح مقياس قلق الامتحان يضم 29 بندا ، موزعة على 3 أبعاد.

وفي ما يلي نعرض جدولا يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان الأصلي في صورته النهائية:

جدول (1) عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

البعد	بنوده	عدد البنود
1. قلق الاستعداد للامتحان	من البند رقم (1) إلى البند رقم (8)	08 بنود
2. قلق أداء الامتحان	من البند رقم (9) إلى البند رقم (18)	10 بنود
3. قلق انتظار نتيجة الامتحان	من البند رقم (19) إلى البند رقم(29)	11 بندا
المقياس الكلي	**من البند رقم (1) إلى البند رقم(29)**	**29 بندا**

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (24) بندا موجبا، و (05) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول (2) البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

	البنود السالبة	البنود الموجبة
أرقام البنود	**26-21-15-13-8**	باقي البنود
عدد البنود	05	24
العدد الكلي	29 بندا	

يتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (نادرا، أحيانا، غالبا)، وبعد إنهاء التلاميذ للإجابة على جميع بنود المقياس، في الوقت المحدد سلفا، يتم استلام الإجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "نادرا" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "غالبا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3) درجات بدائل مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

البديل	غالبا	أحيانا	نادرا
البنود الموجبة	03	02	01
البنود السالبة	01	02	03

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، بحيث تجمع درجات البنود، من البند رقم (1) إلى البند رقم (8) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للامتحان، وتجمع درجات البنود، من البند رقم (9) إلى البند رقم (18) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات البنود، من البند رقم (19) إلى البند رقم (29) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات، لتكوّن مجتمعة درجة الفرد الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان هي 29 درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الإجابة هي البديل الأول "نادرا"، وأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 87 درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الإجابة هي البديل الثالث "غالبا"، وبناءا عليه تصنف درجات قلق الامتحان على هذا المقياس إلى 03 مستويات هي:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، وتتراوح درجاته بين 29 و 48 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، وتتراوح درجاته بين 49 و 68 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، وتتراوح درجاته بين 69 و 87 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (4) تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي

التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 29 إلى 48 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 49 إلى 68 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 69 إلى 87 درجة

أما مستويات قلق الامتحان في المقاييس الفرعية (الأبعاد) فهي كما يلي:

جدول رقم (5) تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)

التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	البعد1: من 8 إلى 13 درجة البعد2: من 10 إلى 16 درجة البعد3: من 11 إلى 18 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	البعد1: من 14 إلى 19 درجة البعد2: من 17 إلى 23 درجة البعد3: من 19 إلى 26 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	البعد1: من 20 إلى 24 درجة البعد2: من 24 إلى 30 درجة البعد3: من 27 إلى 33 درجة

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.

خاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن بناء الاختبار النفسي في ضوء النظرية القائمة، يساهم بشكل فعال في حصر الأبعاد التي ينبغي للباحث أن يركز عليها من خلال عرضه للمقياس على أفراد عينة دراسته.

فالدراسة الحالية تناولت موضوع قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالتركيز على الأبعاد الثلاثة لنظرية "ألبرت إليس" والمتمثلة في الجانب العقلاني والجانب الانفعالي بالإضافة للجانب السلوكي، كما أن بنود المقياس البالغ عددها (33 بندا) في الصورة الأولية للمقياس اتخذت من أسس التفكير اللاعقلاني مصدرا لها، ذلك أن "إليس" افترض في نظريته (11 افتراضا)، فتم بناء ثلاثة (3) بنود لكل افتراض من تلك الافتراضات؛ بحيث يتعلق البند الأول بالمرحلة الأولى من قلق الامتحان، والتي هي قلق الاستعداد للامتحان، ويتعلق البند الثاني بالمرحلة الثانية المتمثلة في قلق أداء الامتحان، أما البند الثالث فهو خاص بالمرحلة الثالثة والتي هي مرحلة انتظار نتيجة الامتحان.

ونتيجة لذلك فإن قياس الخصائص السيكومترية للمقياس المذكور أكدت صدق المقياس وثباته كما أشارت نتائج التحليل العاملي لبنود المقياس انتماء معظم البنود لأبعادها ماعدا أربعة (4) بنود، تم حذفها، كي لا تؤثر على النسق العام لترتيب وتنظيم المقياس.

يمكن الإشارة في الختام إلى أهمية إعادة قياس الخصائص السيكومترية للمقياس الحالي على عينة أكبر، أو على عينة من مرحلة عمرية مختلفة (كتلاميذ السنة الرابعة متوسط مثلا- أو طلبة الجامعة)، وذلك بغرض توسيع مجال تطبيق المقياس.

قائمة المراجع

إبراهيم بدر، إسماعيل (2007). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي*. المؤتمر العلمي الأول. جامعة بنها: مصر. (3). (http://www.gulfkids.com/pdf/Der_MxE3.pdf)

باترسون، س.هـ (1981). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ترجمة: حامد عبد العزيز الفقى. ج1. الكويت: دار القلم.

جديد، لبنى(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق*. (26).

حقي، ألفت (1995). *الاضطراب النفسي- التشخيص والعلاج والوقاية*. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

الخزي، فهد عبد الله (2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. (33).

الخطيب، جمال (1990). *تعديل السلوك- القوانين والإجراءات*. ط2. الرياض: دار الصفحات الذهبية.

الخطيب، صالح أحمد (2003). *الإرشاد النفسي في المدرسة*. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الخطيب، صالح أحمد (2003). *الإرشاد النفسي في المدرسة*. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2006). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال*. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع النصير وعماد عبدالرحيم الزغول (2008). *علم النفس المعرفي*. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (1998). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط3. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، سناء حامد (2004). *إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب*. القاهرة: عالم الكتب.

الزيود ، نادر فهمي (1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سعيد، عبد العزيز(2009). *تعليم التفكير ومهاراته*. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر.

السنباطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009). *دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية*.

شقير، زينب محمود (2002). *علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين*. عمان: دار الفكر.

الشناوي، محمد محروس (1996). *العملية الإرشادية*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

الصقهان، ناصر عبد العزيز (2006). *تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات*. رسالة ماجستير. جامعة نايف: السعودية.

صوالحة، محمد أحمد ومريم محمد عسفا (2008). *فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس*- في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 20 (3).

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992). قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. مجلة كلية الآداب. جامعة الإسكندرية مصر. (http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/14380).

العاسمي، رياض نايل (2012). *فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية*. تاريخ النشر: 2012/9/19. تاريخ الزيارة: 2013/9/8.موقع موسوعة الإرشاد النفسي والتربوي. (http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=364)

عبد الرحمن، محمد وعبدالله معتز (1994). الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم. *مجلة دراسات نفسية*. 4 (3).

عبد العزيز، مفتاح (2001).*علم النفس العلاجي– اتجاهات حديثة*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبد الكريم، أضواء (2007). أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. *مجلة التربية والعلم*. 14 (3).

عبد الله محمد، عادل (2001). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحيديين في الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال. *مجلة الإرشاد* (4). جامعة عين شمس: مصر.

عثمان، فاروق السيد (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. ج 16. مصر: دار الفكر العربي.

العجمي، مها محمد (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. *مجلة رسالة الخليج العربي*. (72).

العزة، سعيد حسن (2006). *دليل المرشد التربوي في المدرسة*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

العزة، سعيد حسن وجودت عزت عبد الهادي (1999). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

عليمات، محمد منيزل وخالد خليف هواش (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 7 (3).

العنزي، فهد بن حامد بن صباح (2007). *القلق وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية*. رسالة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (1999): *القياس والتجريب في علم النفس والتربية*. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

فخري، عبد الهادي (2010). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فرج، محمود إبراهيم (1992). *فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: القاهرة.

فرح، عدنان محمد و فراس حموري (1997). أثر العلاج النفسي بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة مركز البحوث التربوية*. (11).

فرح، عدنان و العتوم عدنان والعلي نصر(1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. *مجلة علم النفس*. (62).

القذافي، رمضان محمد (2001). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط3. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

القمش، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن المعايطة (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان الأردن: دار المسيرة.

الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005). *مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان. تاريخ الاضافة: 2010/10/13– تاريخ الزيارة: 2013/03/19 (http://thesis.al-kawkab.com/thesis/575)

كفافي، علاء الدين (1999). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي*. القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

المحمدي، مروان بن علي (2003). *الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى طلاب كلية المعلمية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية.

المزوغي، ابتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. 2 (3).

ملحم، سامي محمد (2001). *الإرشاد والعلاج النفسي– الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مليكة، لويس كامل (1990). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك*. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

ميادة، عثمان حسن محمد أحمد وهاديه مبارك حاج الشيخ (2010). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا* . رسالة ماجستير . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

هشام، إبراهيم (1991). *أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي*. رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق: مصر.

هشام، إبراهيم عبد الله (2009). *العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الهواري، ماهر محمد ومحمد محروس الشناوي (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات "قلق الاختبارات" معايير ودراسات ارتباطية، *مجلة رسالة الخليج العربي*. (22).

يعقوب، إبراهيم (1994). البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن. *مجلة دراسات تربوية*. 10. ج 72.

المراجع الأجنبية:

Culler, Ralph E- Charles J.Holahan (1980): Test Anxiety and Academic performance, *Journal of Educational psychology*, Vol. 72, N. 1.

Dryden (1990): *Rational emotive counseling in action .London sage publication .Dryden 1995 ,Invitation to rational psychology* .London ,Sage publication .

Dryden, W- Branch Rhena (2008). *The fundamentals of Rational Emotive Behavior Therapy. A Training Handbook*, Second Edition

Dryden, W. (2002). REBT's Situational ABC Model , The Rational Emotive Behavior Therapist. *Journal of the Association for Rational Emotive Behavior Therapy*, 10,1.

Roberta. M (1983): Test anxiety reduction workshops for black college students. *Journal of college students personal*, 24 (6).

Seligman, Linda (2006): *Theories of Counseling and Psychotherapy, Systems, Strategies, and Skills.* Second Edition , Pearson Merrill Prentice Hall.

بناء مقياس قلق حـــالة ـ سمـة

يمينة غالم **ليلى ميسوم**
جامعة مستغانم– الجزائر جامعة تلمسان–. الجزائر

استلم بتاريخ: 29–09–2016 تمت مراجعته بتاريخ: 18–1–2017 قبل للنشر بتاريخ: 20–02–2017

الملخص

نحاول في هذه الدراسة توضيح طريقة بناء الاختبارات وفق استخدام أساليب إحصائية جديدة ودقيقة ومقننة تعتمد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وبرنامج الأموس، حيث قامت الباحثتين ببناء مقياس قلق الحالة . السمة والتأكد من صدقه بالاعتماد على التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، والذي يكشف عن البنية العاملية للمقياس.

ويعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بين الاختبارات والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إيجاد هذه المعاملات، وهو أسلوب إحصائي يهدف إلى تلخيص العوامل من متغيرات الدراسة بصورة تهدف إلى تبسيط هذه المتغيرات العديدة إلى عوامل أقل عددا وذلك بالقيام بعمليات إحصائية معقدة منها حساب المصفوفة الارتباطية بين المتغيرات، واستخلاص عوامل من هذه المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ برنامج الأموس؛ مقياس قلق الحالة–السمة، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي.

Ways to construct Case anxiety - trait Scale

Amina GHALEM **Leila MISSOUM**
University of Mostaganem- Algeria University of Tlemcen- Algeria

Abstract

We try in this study illustrate the construction testing method in accordance with the use of new statistical, accurate and standardized methods rely on the Statistical Package for Social Sciences and the Amos program, which has the researchers have built a Case anxiety - trait Scale, and ensure truthfulness relying on exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, which reveals the factorial structure of the scale.

This kind of honesty support to the program of factor analysis, which is based on the correlation coefficients between the tests and the various Standards for access to the factors that led to the creation of these transactions , It is a statistical method aims to summarize the factors of the study variables are intended to simplify these many variables to factor fewer, and then to carry out complex statistical operations such as calculating the correlation matrix between the variables, and to draw factors of these variables.

Keywords: Statistical Package for the Social Sciences, Analyses of Moment Structures, Case anxiety - trait Scale, confirmatory factor analysis, exploratory factor analysis.

مقدمة:

تعد مهنة التمريض من المهام الصعبة، وهذا راجع إلى ما تتسم به هذه المهنة من خصائص ومميزات، وما يرتبط بها من واجبات وصعوبات، وما تفرضه على العاملين فيها من أوضاع قد تكون مصدر لضغوط العمل الذي أصبح يحظى بعناية متزايدة من قبل الباحثين والمختصين في علم النفس العمل والتنظيم، وهذا يرجع إلى ما تخلفه ضغوط العمل من آثار سلبية على صحة العمال (الممرض) وموقفهم اتجاه عملهم، إضافة إلى أن كل فرد منا يشعر بالقلق في فترات متفاوتة في حياته ولأسباب يصعب حصرها مثلا الموظف أو العامل الذي يطلب منه تنفيذ مهمة في فترة زمنية محددة، فإنه يشعر بالقلق والتوتر إزاء إنهاء هذا العمل، فلذلك أينما كان مصدر الضغوط التي نواجهها في حياتنا المهنية فإنها إذا ازدادت عن معدلها الطبيعي؛ فسيكون لها أثر سلبي على صحة العامل النفسية والجسمية، سواء شعرنا بذلك أم لم نشعر، فضلا عن الخسائر التي ستتكبدها المؤسسة في شكل انخفاض الرضا المهني والغيابات المتكررة، والنفسية السلبية للموظفين. (الخضر، 2005، 73)

وقد اهتمت عدة بحوث بدراسة تأثير الضغوط على الصحة النفسية والجسمية للممرض كدراسة "والتر كانون" التي تعرضت إلى كيفية استجابة الجسم للضغوط وأثرها عليه، ودراسة "كوبر" الذي وضحت كيف أن ضغوط العمل تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات مثل أمراض القلب والامراض العقلية الناتجة عن بيئة العامل التي أصبحت تشكل مصدراً للضغوط، والتي أدت إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات العامل، وشكلت خطرا عليه وعلى أهدافه في الحياة، فشعر بحالة من الضغط، وفشل في استخدام استراتيجيات التوافق مع المواقف فأدى هذا إلى ظهور ما يسمى بالاضطرابات النفس الجسدية (عثمان،2001، 103)، وكذلك دراسة (مارشال) التي عرجت إلى أهم العوامل المسببة للضغوط في العمل، والاعراض التي تظهر على الفرد نتيجة تعرضه لضغط العمل، وهي أعراض خاصة بالفرد وتؤدي به إلى أمراض القلب، وضغط الدم، وسرعة الاستثارة، آلام الصدر، وأمراض السل ..إلخ.

كما هدفت دراسة عقون (2011) حول الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة بسطيف إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية والاستجابة للقلق لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك على عينة قوامها 117 معلم ومعلمة، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى المقابلة والملاحظة، وقد أسفرت النتائج أن الأغلبية الساحقة من معلمي التربية الخاصة يعانون من ضغوطات مهنية مرتفعة بنسبة 85.4% من مجموع أفراد العينة، كما يعاني معظم معلمي التربية الخاصة من قلق حاد بنسبة 44.46 % من مجموع أفراد العينة.

أما دراسة "سناء عبد العزيز"، و"مارسيل ميخائيل"، و"سهير ويليام"، و"أحمد عبدالخالق" فقد اهتمت بدراسة قلق الموت والقلق(الحالة والسمة) لدي عينة من الممرضات بلغ حجمها (148) ممرضة بواقع (66) ممرضة في مستشفى النبوي المهندس للأمراض العقلية، (27) ممرضة في العناية المركزة، و(30) ممرضة في وحده الحروق، و(25) ممرضة في الوحدة الطبية العامة، وقد طبق على عينة الدراسة قائمة القلق(الحالة والسمة) من وضع "سبيليرجر" وآخرين تعريب وإعداد "أحمد عبد الخالق"، ومقياس قلق الموت من وضع "تمبلر" وإعداد "أحمد عبد الخالق"، وقد أسفرت نتيجة هذه الدراسة عن ارتفاع حاله القلق لدى

عينتي وحده الحروق والوحدة الطبية العامة فضلا من ارتفاع قلق الموت لدى عينة الممرضات اللاتي يعملن في العناية المركزة بالمقارنة بباقي الممرضات اللاتي يعملن في الوحدات الأخرى.

الاشكالية:

وانطلاقا مما سبق نرى أن الدراسات التي عرجت على دراسة القلق سلطت الضوء فقط على الممرضات، كما أنها تطرقت إلى اشكالية قلق الموت أو قلق حالة– سمة عند الممرضات في العناية الحرجة دون الاستعجالات، وهنا تبرز نقطة الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وعلى هذا الأساس فيمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

– ما مدى صلاحية مقياس قلق حالة عند الممرضين؟

– ما مدى صلاحية مقياس قلق حالة عند الممرضين؟

فرضيات الدراسة:

وبناءا على التساؤلات المطروحة تمت صياغة الفرضيات على النحو التالي:

– يتمتع مقياس قلق حالة بصدق عال.

– يتمتع مقياس قلق حالة بثبات عال.

– يتمتع مقياس قلق سمة بصدق عال.

– يتمتع مقياس قلق سمة بثبات عال

أهداف الدراسة:

إن البحوث العلمية مهما اختلفت وتعددت مجالاتها إلا أنها لا تخلو من الأهداف التي قامت من أجلها، وذلك لغرض الكشف عن المشكلة المطروحة، ومحاولة تحليلها، ومعرفة أثر الضغوط في ظهور القلق(حالة – سمة) لدى الممرض، وعلى هذا الأساس تتجلى أهمية الموضوع في ما يلي:

– الوصول إلى معرفة مدى تأثير ضغوط العمل في ظهور القلق(حالة – سمة) لدى عمال الصحة الممرضين كنموذج.

– تحديد الحجم الحقيقي لهذا النوع من الأعراض عند الممرضين.

أهمية الدراسة:

1. التعرف على أهم أعراض القلق التي يمكن أن ترجع إلى ضغوط العمل لدى الممرضين.
2. إعطاء نظرة عامة وشاملة حول تأثير الضغوط على الصحة النفسية والجسمية لدى عمال الصحة الممرضين كنموذج.
3. البحث عن المناخ التنظيمي الذي يؤدي فيه الممرض الجزائري مهامه بغية الكشف عن مصادر الضغوط المهنية، ودورها في ظهور القلق.

4. التعرف على الضغوط التي يتعرض لها الممرض حتى يتم وضع الاستراتيجيات الملائمة، وتهيئة المناخ التنظيمي المناسب للممرض لمساعدته على التكيف، والتأقلم مع ضغوط العمل.

دواعي اختيار الموضوع:

1. عدم الأخذ بعين الاعتبار حقيقة المعاناة التي يتعايش معها الممرضين من الاصابة بمختلف الأمراض النفسية مثل القلق الناتج عن ضغوط العمل .
2 . محاولة لفت الانتباه إلى من يهمهم شأن عمال الصحة، وعلى رأسهم "الممرضين"، وكذا الحارسين على تقديم أنواع المساعدة والعون، وتحقيق الظروف الصحية والجسمية والنفسية لمساعدة هذه الشريحة على التكيف والتأقلم مع المسار المهني.

تحديد مصطلحات الدراسة:

– **القلق:** حالة نفسية تظهر على شكل توتر بشكل مستمر نتيجة شعور الممرضين بوجود خطر يهدد حياتهم، مما يجعلهم يشعرون بالانزعاج والضيق، وهو الدرجة التي يتحصل عليها الممرضون خلال إجابتهم على مقياس" المخصص لقياس القلق (حالة – سمة) عند الممرضين.

– **قلق حالة:** يشير إلى وضع طارئ وقتي عند الفرد يحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثير هذا القلق، واختفاء هذه الموضوعات بالقضاء عليها، وبالابتعاد عنها تنتهي حالة القلق، وتتفاوت شدة هذه الحالة حسب درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الممرض، والتي يحتويها الموقف المهدد، وهو الدرجة التي يتحصل عليها الممرض في إجاباته على مقياس "قلق حالة".

– **قلق سمة:** يشير إلى أساليب استجابة ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد أي أن القلق المستثار في هذه الحالة يكون مرتبط بشخصية الفرد، ولهذا ترتبط درجة قلق سمة بشخصية الفرد، والفروق الفردية التي تميزه، وهذا النوع هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد، وهو الدرجة التي يتحصل عليها الممرض في إجاباته على مقياس "قلق سمة".

الاطار النظري والدراسات السابقة

إذا نظرنا إلى أصل مصطلح القلق Anxiety، فنجده مشتق من الكلمة اللاتينية Anger والتي تعني الكبت أو الاخفاق، وهو شعور عام مصاحب للقلق، وهناك اشتقاق أقرب للمعنى الأشمل الذي نستعمله عن القلق، وهو مصطلح Anxieties، وهو يعني عدم الارتياح ويشمل الجوانب العقلية، إذن فمفهوم القلق نعبر عنه بمصطلحات عمرت أكثر من" ألفي عام"، ومازالت معانيها القديمة تبدو قادرة على وصف ما نعانيه اليوم مما يطلق عليه بالقلق. (الحويلة، 2010، 23)

1. تعريف القلق:

1.1. لغة: القلق: هو الانزعاج، وأقلق الشيء من مكانه وقلقه: أي حركه، والقلق أن لا يستقر في مكان واحد، والقلق هو الاضطراب كأنه يضطرب في سلوكه ولا يثبت. (ابن منظور، 2008، 223)

1. 2 . اصطلاحا: القلق اصطلاحا هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم.

وهو خبرة انفعالية مؤلمة يتوقع فيها العامل الخطر وعدم الراحة النفسية في المحيط، وبيئة العمل الذي يعمل فيه، ومع الأفراد الذين يتفاعلون معه.

أما "فرويد" فيرى أن القلق هو نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها وهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة (كالشعور بالإحباط أو الغضب) لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد أو خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (خالدي، 2009، 125)

يعتبر Cattele (1960) أول من أشار إلى تصنيف القلق كحالة وسمة، وتابع Spielberger (1972) هذه التفرقة ووضعها في إطارها النظري، ولكوننا سنأخذ مقياس القلق "حالة وسمة" لـ Spielberger في بحثنا هذا كوسيلة للقياس، سوف نركز الاهتمام على هذا النوعين من القلق دون غيرها لارتباطهما بالدراسة الحالية.

2 . وصف عام لحالة القلق وسمته:

إن الشخصية تعبر بوجه عام عن تيار حياة الفرد، وإن الحالة الانفعالية توجد في لحظة محددة من الزمن، وعند مستوى معين من الشدة، وتتميز حالة القلق بمشاعر ذاتية تتضمن الخشية، والعصبية والانزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي مع زيادة تنبهه. (شكشك، 2009، 9)

تتشابه حالة القلق وسمته من جوانب معينة مع الطاقة الحركية والكامنة، وتشير "حالة القلق" التي تشبه الطاقة الحركية إلى رد فعل واضح وملموس، أو إلى عملية تحدث في زمن معين، ومستوى محدد من الشدة، في حين تشير "سمة القلق" التي تشبه الطاقة الكامنة إلى الفروق الفردية في الارجاع (رد فعل)، كما تتضمن سمة القلق فروقا بين الناس في الميل إلى الاستجابة لمواقف عصبية ذات درجات مختلفة في حالة القلق. (شكشك، 2009، 9)

لكن هل سيكشف الناس الذين يختلفون في سمة القلق عن فروق مماثلة في حالة القلق؟ إن ذلك يعتمد على مدى إدراك كل واحد منهم لموقف معين على أنه خطر، أو مهدد من الناحية النفسية، ويتأثر إلى حد بعيد بالخبرة الماضية لكل فرد منهم، كما يظهر الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة في سمة القلق ارتفاعا في حالة القلق لديهم، بتكرار أعلى مقارنة بالأفراد ذو الدرجة المنخفضة في سمة القلق. (شكشك، 2009، 9)

3 . الفرق بين قلق حالة وقلق سمة:

▪ **قلق حالة:** يشير إلى وضع طارئ وقتي عند الفرد، ويحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثير هذا القلق، واختفاء هذه الموضوعات بالقضاء عليها، وبالابتعاد عنها تنتهي حالة القلق، وتتفاوت شدة هذه الحالة حسب درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الفرد، والتي يحتويها الموقف المهدد(على وآخرون، 2004، 92)

يعرفه فرج (2009، 143) على أنه حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الفرد في مواقف التهديد فينشط جهازه العصبي المستقل، وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد، فيعود الانسان جسميا نفسيا إلى حالته العادية.

من هنا نلاحظ أن **قلق حالة** هو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارة، وتتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج، وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن موقف ما يؤدي إلى إيذائه أو إحاطته بخطر من الأخطار، وتختلف **حالة القلق** من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن تبعا للمواقف التي يصادفها الفرد، وعلى الرغم من أن حالة القلق مؤقتة وسريعة الزوال غالبا، إلا أنها يمكن أن تتكرر مرة أخرى. (المطيري، 2005، 279)

▪ **قلق سمة:** يشير إلى أساليب استجابة ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد، أي أن القلق المستثار في هذه الحالة يكون مرتبط بشخصية الفرد، ولهذا يرتبط بدرجة قلق سمة بشخصية الفرد والفروق الفردية التي تميزه، وهذا النوع هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد.

نلاحظ أن **القلق سمة** من سمات شخصية الفرد، فهي استعداد سلوكي مكتسب في معظمه، وتشير إلى فروق فردية ثابتة نسبيا في الاستهداف للقلق، أي فروق بين الناس في الميل إلى الإدراك المواقف العصبية على أنها خطرة ومهددة. (الحويلة، 2010، 96)

كما توجد **سمة القلق** والتي تعني الاستعداد للقلق عند جميع الناس بدرجات مختلفة ومتفاوتة، كما توجد عند البعض بدرجات منخفضة، وعند الآخرين بدرجات عالية، وتوجد عند الأغلبية بدرجات متوسطة أو قريبة من المتوسط. (المطيري، 2005، 279)

هناك من يشر إلى أن **القلق سمة** هو ثابت في الشخصية، كما لا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، وإن كان يمكن استنتاجها من تكرار ارتفاع حالة القلق عند الفرد، وشدة هذه الحالة كما أن الأشخاص المصابون بهذا النوع من القلق نجدهم يدركون العالم على أنه خطر أو مهدد أكثر من الأشخاص ذوي القلق المنخفض، ولذلك فالأفراد القلقون هم أكثر عرضة للمواقف الصعبة ، كما يميلون إلى إرجاع الخبرات الخاصة بحالة القلق، وهي إرجاعات ذات شدة مرتفعة وتكرار كبير عبر الزمن مقارنة مع الأشخاص العاديين. (المطيري، 2005، 279)

4 . خصائص الأشخاص المصابون بقلق سمة:

1 . إنهم يميلون إلى تأويل مدى واسع من المواقف على أنها تشكل تهديدا وخطرا عليهم.

2 . لديهم استجابة بدرجة مرتفعة من الشدة المتعلقة بحالة القلق في المواقف التي تتضمن علاقات بين الأشخاص أو التي تحتوي على تهديد لاحترام الذات.

3 . يعجزون عن اتخاذ القرارات.

4 . يتوقعون الشر دائما.

5 . لا يثقون في قدراتهم وامكانياتهم.

6 . يدركون العجز والفشل بسرعة.

7 . يعانون من توتر في الأعصاب والتردد، والعجز عن البت في الأمور.

8 . يفقدون القدرة على التركيز، ويجدون صعوبة في فهم ما يدور حولهم فهما واضحا. (القمش والمعايطة، 2006، 256)

الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات والأبحاث السابقة تراث هاما لابد للباحث أن يكون على اطلاعا عليه، وذلك من أجل مساعدته في بلورة مشكلة البحث، وتحديد أبعادها، كما أنها تعد الوسيلة الوحيدة لمعرفة الكثير من المصادر والمراجع الهامة بهدف الاستفادة مما توصلت إليه من نتائج.

لهذا قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت إشكالية ضغوط العمل وعلاقتها بالقلق عند الممرضين.

. دراسة (ناصر، 2006): الدراسة بعنوان "الأمراض النفسية وأثرها على السلوك الوظيفي لدى عمال المنشآت الصناعية بسوريا"، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المضمون على عينة قوامها(24) عامل يتوزعون على سبعة شركات هامة وحيوية في محافظات سوريا وقد هدفت إلى الكشف عن مشاكل وتعقيدات التحول إلى المجتمع الصناعي، وسوء العلاقات الاجتماعية التي بإمكانها أن تخلق تغيرا في اتجاهات العاملين نحو العمل، ونظرتهم إلى حقوقهم وواجباتهم وأوضحت الدراسة أن للعاملين حاجات نفسية إن لم يتم إشباعها استحالت كفاءتهم الإنتاجية، وظهرت عليهم اضطرابات في الشخصية تؤدي إلى اضطرابات في العمل، وهذه المشاكل والاضطرابات النفسية تفرض على إدارة المنشآت الصناعية تهيئة الظروف المادية والنفسية والاجتماعية للعمال مع وضع برنامج خاص بصحتهم النفسية، وذلك لتحقيق الكفاءة الانتاجية.

كما وجدت الدراسة علاقة طردية بين الأمراض النفسية لدى العاملين في إدارة المنشآت الصناعية، وبين عدد أيام غيابهم عن العمل، وكلما زادت درجة إصابة العامل بمرض نفسي كلما تدنى مستوى الانتاجية، كما هناك علاقة بين الحالة النفسية للعاملين في إدارة المنشآت الصناعية، وبين عدد إصابات العمل.

كما احتل القلق المرتبة الأولى لدى العاملين في إدارة المنشآت الصناعية، وتجسدت أعراضه في العجز عن العمل، والتمركز حول الذات، وعدم إقامة علاقات انسانية مع الآخرين، والعامل لا يتصف بالسرعة، والحساسية الزائدة، يليه اضطراب الهستيريا ثم البارانويا، فوجود الأمراض النفسية لدى العاملين في إدارة المنشآت الصناعية تجعلهم عرضة للإصابات أثناء العمل، مع زيادة عدد أيام الغياب والفوضى، والشكاوي، والصراعات، وتدني الإنتاجية.

. دراسة (Mishara Et Caldwel, 1972): بعنوان إشكالية قلق الموت والاكتئاب عند الممرضات، وقد أسفرت نتائجها عن ارتفاع معدل قلق الموت لديهن لاسيما اللاتي يتعاملن مع حالات العناية المركزة والمرضى المحتضرين، وقد تبين أن الممرضات ينتابهن شعور بالإحباط، والإحساس بعدم الفائدة فضلا عن الشعور بالخوف عند التعامل مع هؤلاء المرضي.

. دراسة (Magrigore, 1989): بعنوان "القلق عند الممرضات"، وقد شملت عينة البحث 171 ممرضة وأسفرت نتائجها عن ارتفاع قلق الموت، والقلق بصفة عامة في أوساط الممرضات، وهذا راجع إلى ضغوط العمل، وضغوط الحياة الشخصية.

. دراسة منصوري (2004): بعنوان "ضغوط العمل وعلاقتها بالقلق والرضا المهني: دراسة مقارنة بين المعلمين وأستاذة الإكمالي بمستغانم"، وقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين ضغوط العمل والقلق والرضا المهني عند المعلمين وأساتذة الإكمالي، وقد شملت عينة البحث على 329 مدرساً من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة منهم 170 معلما يدرسون في المرحلة الابتدائية، ويمثلون نسبة 51.67% من الحجم الكلي للعينة، ومنهم 74 معلما (22.49%)، و96 معلمة (29.17%)، أما الأساتذة فقد بلغ عددهم 159 أستاذا يدرسون في المرحلة الاكمالية، ويمثلون 48.32%، منهم 83 أستاذا (25.22%)، و76أستاذة (23.10%)، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– إن إدراك الفرد للموقف أو المصدر على أنه ضاغط يعتبر أهم مراحل العلاقة الثلاثية : الضغط، والفرد، والاستجابة، وهي العلاقة التي تميز الاتجاه التفاعلي لفهم وتفسير الضغوط، والذي تستند عليه نظرية التقدير المعرفي التي أرسى قواعدها الباحث Lazarus .

– بالنسبة لمتغير القلق كشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بينه وبين مصادر الضغوط وتراوحت بين 0.121 و0.297، وبين القلق والضغط المهني العام قدرت ب0.318، وأن المصادر الأكثر تأثيرا في القلق هي صراع الدور، وعبء الدور، وظروف العمل، وسوء العلاقة مع التلميذ.

– بخصوص علاقة مصادر ضغوط العمل بالرضا المهني، فقد كشفت الدراسة أن تلك المصادر تؤثر سلبيا على درجة رضا المدرسين عن مهنتهم، باستثناء مصدر عبء العمل، وأن مستوى التأثير يختلف باختلاف نوع المصدر حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.201 و0.409). (منصوري، 2013)

اجراءات الدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية:

1 . مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الممرضين والممرضات الذين يعملون في مصالح الاستعجالات للمؤسسات الاستشفائية التابعة للقطاع الصحي لولاية مستغانم، والبالغ عددهم 2425 ممرض وممرضة وفقا للسجلات التابعة لمديرية الصحة بولاية مستغانم ويبين جدول (1) توزيع المؤسسات الاستشفائية:

جدول(1) توزيع الممرضين والممرضات حسب المؤسسات الاستشفائية

الرقم	المؤسسة الاستشفائية	عدد الممرضين والممرضات		
		ذكور	اناث	المجموع
1	المؤسسة الاستشفائية بسيدي لخضر 1	12	23	35
2	المؤسسة الاستشفائية بسيدي علي	35	51	86
3	المؤسسة الاستشفائية بعشعاشة	10	17	27

2 . أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- معرفة مدى صلاحية البنود الخاصة بضغوط العمل، والقلق حالة وسمة.
- الوصول إلى صياغة نهائية مناسبة للاستمارة.
- معرفة مدى وضوح العبارات، ومدى تمكن المرضى من فهمها.
- التأكد من شمولية بنود المقياسين ضغوط العمل، ومقياس القلق حالة وسمة في تغطية أهداف الدراسة وموضوعها.
- التمكن من تعديل بعض الفقرات، وإعادة صياغتها.
- الدراسة الاستطلاعية تساعدنا على اختبار أولي للفروض، بحيث تعطينا مؤشرات أولية لمدى صلاحية الفروض، وما هي التعديلات الواجب إدخالها على هذه الفروض إذا كانت تحتاج إلى تعديلات.
- وضع ملاحظات بشأن التأكد من مناسبة محتويات الأدوات لمستوى الممرضين والممرضات، وكذلك مناسبة الوقت المحدد للإجابة.
- تفادي الصعوبات والأخطاء التي من المحتمل أن تصادفنا في الدراسة الأساسية.
- الاستطلاع الميداني لأخذ معلومات تساعدنا وتسهل الشروع في الدراسة الأساسية.

3 . حدود الدراسة الاستطلاعية:

3. 1. الحدود البشرية: تتناول هذه الدراسة ممرضي الاستعجالات لولاية مستغانم.

3. 2. الحدود المكانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية ببعض المستشفيات التابعة لولاية مستغانم: مستشفى سيدي لخضر، وسيدي علي، وعشعاشة.

3. 3. الحدود الزمانية: من 14 جوان إلى 30جويلية 2015.

4 . عينة الدراسة الاستطلاعية: ونظر لحاجة الباحثتان لعينة كبيرة لتطبيق الصدق العاملي الاستكشافي بهدف التأكد من صدق الاستمارة قلق حالة وقلق سمة وضغوط العمل، تم اختيار عينة مكونة من 148 ممرض وممرضة يعملون بالمصالح الاستعجالية في المؤسسات الاستشفائية التابعة للقطاع الصحي لدائرة سيدي لخضر، وعشعاشة بولاية مستغانم لغرض التحقق من صدق وثبات أدوات القياس.

4 . 1 . المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول(2) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	85	%57.43
	أنثى	63	%42.57
	المجموع	148	%100
السن	20-24سنة	27	%18.24
	25-29سنة	43	%29.05
	30-34سنة	24	%16.22
	أكثر من35سنة	54	%36.49
	المجموع	148	%100
المستوى الدراسي	ثالثة ثانوي وأقل	63	%42.57
	بكالوريا	57	%38.51
	ليسانس	28	%18.92
	المجموع	148	%100
الحالة المدنية	أعزب	56	%37.84
	متزوج	86	%58.11
	مطلق	6	%4.05
	أرمل	00	%00
	المجموع	148	%100

من خلال جدول (2) نلاحظ أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتوفر على كل المتغيرات التي نريد إجراء الدراسة بشأنها، وهذا يسمح لنا بإجراء ومواصلة الدراسة المراد القيام بها وبالتالي يمكن اعتبارها عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

4 .1. 1. من حيث الجنس: نلاحظ أن نسبة الإناث التي تقدر ب 57.43% أكثر أفراد العينة الاستطلاعية، وهي أكثر من نسبة الذكور التي تقدر ب42.57%

4. 1 . 2 . من حيث السن: نلاحظ أن الفئة العمرية 20 إلى 24 سنة تمثل نسبة 18.24% من العينة الاستطلاعية، والفئة من25 إلى29 سنة فتمثل نسبة29.05 %، والفئة من 30 إلى34 سنة تمثل نسبة 16.22%، أما فئة أكثر من 35 سنة في التي تمثل النسبة الأعلى في الدراسة الاستطلاعية وتقدر بنسبة 36.49%.

4 .1 . 3 . من حيث المستوى الدراسي: نلاحظ تقارب ما بين مستوى الثالثة ثانوي وأقل، والبكالوريا، أما ليسانس فقد مثلت نسبة 18.92%.

4 .1 . 4 . من حيث الحالة المدنية: فيما يخص متغير الحالة المدنية فنلمس أن نسبة المتزوجين أكبر من نسبة العزاب والمطلقين، حيث شكلت نسبة 58.11%، وهذا يعود إلى طبيعة التركيبة البشرية الموجودة، كما نلاحظ أن نسبة الأرامل قد قدرت ب0%.

4 . 2 . المتغيرات التنظيمية لعينة الدراسة:

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات التنظيمية

المتغير	الفئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الأقدمية	5 سنوات وأقل	64	%43.24
	من 6 إلى 15 سنة	41	%27.70
	16إلى 25 سنة	26	%17.57
	أكثر من 25 سنة	17	%11.49
	المجموع	148	%100
وتيرة العمل	ليلي	42	%28.38
	نهاري	80	%54.05
	دوري	26	%17.57
	المجموع	148	%100

1.2.4. من حيث الأقدمية: نلاحظ أن الفئة من 5 سنوات وأقل احتلت النسبة الأعلى في الدراسة الاستطلاعية وقدرت ب42.57%، مقارنة مع الفئة من 6 إلى 15سنة، والتي قدرت بـ 27.70% والفئة من 16 إلى 25 سنة فقدرت بـ17.57%، أما الفئة أكثر من 25 سنة فقد قدرت ب11.49%.

2.2.4. من حيث وتيرة العمل: نلاحظ أن نسبة العاملين في النهار أكبر من نسبة العمال في الليل أو النظام الدوري، وقدرت بنسبة 54.05%.

5 . أدوات الدراسة الاستطلاعية:

أعدت الباحثتان استمارتان لقياس القلق حالة – سمة لدى الممرضين في الاستعجالات لولاية مستغانم، ولقد مر تصميم الاستمارات الثلاث بمراحل عدة يمكن حصرها في ما يلي:

- مراجعة التراث الخاص بالدراسة.
- حصر أهم أعراض القلق التي يعاني منها الممرضون في جناح الاستعجالات.
- عرض الاستمارتان في صورتهما الأولية على بعض المختصين في علم النفس لإبداء أرائهم حول فقرات الاستمارة ومحاورها مع القيام بزيارة ميدانية لبعض أجنحة الاستعجالات لرصد أهم الضغوطات وأعراض القلق التي يتعرض لها الممرضون اثناء تأدية عملهم ، وذلك عن طريق إجراء عدة مقابلات مع الممرضين في الاستعجالات.

5 .1. مقياس القلق حالة:

يتضمن مقياس القلق حالة الذي أعدته الباحثتان 22 فقرة رباعية التدريج على مقياس (ليكرت) وتراوحت العلامة الكلية للمقياس من22 إلى 88 موزعة على أربعة أبعاد ويبين الجدول (4) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس.

جدول (4) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	البعد الجسمي	6	20-17-13-9-5-1
2	البعد النفسي	7	22-21-18-14-10-6-2
3	البعد السلوكي	5	19-15-11-7 -3
4	البعد المعرفي	4	16-12-8-4

أعدت الباحثتان استمارة لقياس قلق حالة عند الممرضين في الاستعجالات بولاية مستغانم واشتملت الاستمارة على 22 فقرة، موزعة على أربعة(4) أبعاد أو محاور، وهي البعد الجسمي(6 فقرات) والبعد النفسي(7 فقرات)، والبعد السلوكي (5 فقرات)، والبعد المعرفي على (4 فقرات).

أولا. البعد الجسمي: بعد الاطلاع على الاطار النظري المتعلق بالبعد الجسمي الذي عرج إليه العديد من الباحثين والدارسين في علم النفس أمثال جبل(2000، 131) حيث يرى أن الأعراض الجسمية للقلق: الضعف، وتوتر العضلات، والتعرق، وارتفاع ضغط الدم، واستنادا لمفهوم الأعراض الجسمية لدى زهران (1998، 339) الناجمة عن القلق، والتي يمكن حصرها في: العرق، وارتعاش اليدين، وارتفاع ضغط الدم، والصداع المستمر، واضطراب في المعدة، وسرعة نبضات القلب، و فقدان الشهية، والغثيان، والقيء، وصعوبة في التنفس.

أما فقرات هذا البعد فقد تم وضعها على أساس ما تطرق إليه زهران، إضافة إلى الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات النفسية (DSM4)، والاستعانة بمقياس "أسبيبرجر"، إضافة إلى الدراسات الأولية التي تم إجراؤها مع الممرضين في الاستعجالات.

ثانيا . البعد النفسي: رصد جبل(2000) أهم أعراض هذا البعد فيما يلي: القلق العام، وعدم الاستقرار والشعور بعدم الأمل والراحة النفسية، والحساسية المفرطة، وفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالضيق، وتوهم المرض، والأرق.

وتم صياغة فقرات هذا البند بناء على التعريف السابق، والذي رصد أهم الأعراض النفسية للقلق وتم اقتباس الفقرة التالية: أشعر بالنرفزة من مقياس القلق لاسبيبرجر.

ثالثا . البعد السلوكي: ومن الذين تطرقوا لأعراض القلق السلوكية هم: اسماعيل(2004، 37) والتي رصدتها في ما يلي: تشوش في الرؤية، وعدم وضوحها، والصوت المجهد، والجمود وكثرة الكلام، والانطواء عن الناس والعزلة، والقيام بأفعال عدوانية.

وحسب الدليل الاحصائي لتشخيص الاضطرابات النفسية(DSM4) فإن الأعراض السلوكية للقلق تظهر في ما يلي: الشعور بالغضب، وسهولة الاستثارة، والميل إلى التدخين، وتناول العقاقير والأدوية وهناك فقرة تم اقتباسها من مقياس القلق لاسبيبرجر وهي: أشعر بأنني مستثار جدا.

ولقد أشار (مارشال) في نموذجه إلى العوامل المسببة للقلق والأعراض التي تظهر على العامل نتيجة تعرضه للضغط، وهي أعراض خاصة بالفرد، وتؤدي به في النهاية إلى الاصابة بأمراض القلب وضغط الدم, والأعراض الخاصة بالمؤسسة وتتجلى في العدوانية, تكرار الحوادث, التدخين, تغيب عن العمل. (عثمان،2001، 102)

أما الفقرات فقد تمت صياغتها على أساس: التعاريف السابقة، وحسب الدليل الاحصائي لتشخيص الاضطرابات النفسية (DSM4)، إضافة إلى المقابلات التي أجريتها مع الممرضين في الاستعجالات.

رابعا. البعد المعرفي: وتم صياغة فقرات هذا البند بناءا على التعاريف السابقة، والتي رصدت أهم الأعراض المعرفية للقلق، بالإضافة إلى المقابلات التي أجرتها الباحثتان مع الممرضين في الاستعجالات أما بالنسبة لتقدير الدرجات في مقياس القلق(حالة – سمة) في الدراسة الحالية، فقد اعتمدنا على سلم (ليكرت)، فقد تم تقدير كل فقرة على سلم رباعي، وتقديراتها تتراوح من أربع درجات إلى درجة واحدة، وإذا صيغت الفقرة صياغة موجبة، بمعنى إذا كانت في اتجاه خاصية مصدر قلق حالة كما هو مبين في الشكل التالي:

الخيارات	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
الدرجات	1	2	3	4
اتجاه الخاصية	←			

الصورة الأولى (ط–1) قلق حالة

أما إذا صيغت الفقرات صياغة سالبة بمعنى إذا كانت في عكس الاتجاه خاصية مصدر قلق حالة، فإن التقديرات تتراوح من درجة واحدة إلى أربع درجات، كم هو مبين في الشكل التالي:

الخيارات	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
الدرجات	4	3	2	1
اتجاه الخاصية	→			

5 .2. مقياس القلق سمة: يتضمن مقياس القلق سمة الذي أعدته الباحثتان 22 فقرة خماسية التدريج على مقياس (ليكرت)، وتراوحت العلامة الكلية للمقياس من22 إلى88 موزعة على أربعة أبعاد ويبين جدول (5) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس:

جدول (5) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	البعد الجسمي	8	22-21-19-17-13-9-5-1
2	البعد النفسي	6	20-18-14-10-6-2
3	البعد السلوكي	4	15-11-7-3
4	البعد المعرفي	4	16-12-8-4

فقد تم صياغة الفقرات هذه الاستمارة استنادا إلى نفس الراجع والتراث النظري الذي تم من خلاله صياغة فقرات قلق حالة إلا في بعض الفقرات التي تم اقتباسها من مقياس القلق لـ "اسبيبرجر" وهي كالتالي:

في البعد النفسي فقد تم اقتباس الفقرة:

1- أشعر بالضيق.

2- أتعب بسرعة.

3- أميل إلى تصعيب الأمور.

أما في البعد المعرفي فقد تم اقتباس الفقرات التالية من اختبار قلق حالة – سمة وهي:

- تجول في ذهني بعض الأفكار التافهة وتضايقني.
- أفقد السيطرة على الأشياء لأنني لا أستطيع اتخاذ قراري بسرعة.

أما باقي الفقرات فقد تم وضعها بناء على التراث النظري والدراسة الأولية.

الخيارات	مطلقا	أحيانا	غالبا	دائما
الدرجات	1	2	3	4
اتجاه الخاصية	←			

الصورة الثانية (ط-2): قلق سمة

أما إذا صيغت الفقرات صياغة سالبة بمعنى إذا كانت في عكس الاتجاه خاصية مصدر الضغط، فإن التقديرات تتراوح من درجة واحدة إلى أربع درجات، كم هو مبين في الشكل التالي:

الخيارات	مطلقا	أحيانا	غالبا	دائما
الدرجات	4	3	2	1
اتجاه الخاصية	→			

5 –1 . الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

5 .1 .1 . الصدق: الصدق هو أن يكون الاختبار قادر على قياس ما وضع لقياسه. (معمرية، 2000، 195)، ويرى جلال (2008، 67) أن الصدق هو أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه، أي قدرة الفرد على قياس السمة المراد قياسها، والتنبؤ الدقيق من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار، ولقد تم اعتماد الطرق التالية لقياس الصدق:

أ – **صدق المحكمين:** للتأكد من صدق المحكمين عرضت الباحثتان الأدوات في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الاختصاص في المجال لبيان ماهية الأبعاد المكونة للمقاييس ومدى تناسق الفقرات، ومدى ارتباطها بالسمة المراد قياسها، ومدى وضوح صياغتها، وكانت اقتراحاتهم منصبة حول الجانب اللغوي، وكذا المفاهيم المستخدمة في هذه الأدوات، وعلى ضوء هذه الاقتراحات قامت الباحثتان بإجراء التعديلات المناسبة تم بعدها تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) أسماء الأساتذة المحكمين لاستمارة القلق(حالة – سمة):

قائمة الأساتذة المحكمين	التخصص
1–الأستاذ/ الدكتور: ماحي	علم النفس بجامعة وهران
2– الأستاذ/ الدكتور: هاشمي	علم النفس العمل والتنظيم جامعة وهران
3– الأستاذ/ الدكتور: جلطي	علم النفس العمل والتنظيم جامعة وهران
4– الأستاذة/ الدكتورة: ميموني بدرة	علم النفس العيادي جامعة وهران
5– الأستاذة/ الدكتورة: علاق كريمة	علم النفس التربوي جامعة مستغانم
6– الأستاذ: غبريني مصطفى	علم النفس العمل والتنظيم جامعة مستغانم
7–الأستاذة: بلعباس نادية	علم النفس العيادي جامعة مستغانم
8–الأستاذ/ الدكتور: بن أحمد قويدر	علم النفس العيادي جامعة مستغانم
9–الأستاذ: كروجة الشارف	علم النفس التربوي جامعة مستغانم

حيث طلب من الأساتذة المذكورة أسمائهم أعلاه التحكيم استمارة قلق (حالة – سمة) عند الممرضين من خلال الجوانب التالية:

1. مدى ملاءمة البدائل الاجابات للفقرات.
2. مدى وضوح التعليمات.
3. مدى ملاءمة الفقرات للأبعاد.
4– مدى وضوح الصياغة اللغوية وتأديتها للمعنى.
5– مدى ملاءمة الأبعاد مع بعضها البعض.

ب . الصدق العاملي: استخدمت الباحثة للتأكد من صدق المقاييس المطبقة في الدراسة الحالية على الصدق العاملي لأن أي أداة لابد أن تتوفر على مستوى كاف من الثبات والصدق، والصدق العاملي يكشف عن البنية العاملية (عدد العوامل ونمط التشبعات للفقرات عليها) للمقياس. (قبابي، 2015، 100)

يعتمد هذا النوع من الصدق على المنهج التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بين الاختبارات والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إيجاد هذه المعاملات. (تيغزة، 2011، 281) وهو أسلوب إحصائي يهدف إلى تلخيص العوامل من متغيرات الدراسة بصورة تهدف إلى تبسيط هذه المتغيرات العديدة إلى عوامل أقل عددا, فإذا اتضح أن الاختبار الذي وضعه الباحث تم من خلال استخلاص عددا من العوامل من خلال أسلوب التحليل العاملي يماثل نفس العدد والنوعية من العوامل التي استخلصها اختبار آخر يقيس نفس السمة يكون الاختبار صادقا، ويعتمد هذا النوع من الصدق على القيام بعمليات إحصائية معقدة منها حساب المصفوفة الارتباطية بين المتغيرات، واستخلاص عوامل من هذه المتغيرات على العوامل المستخلصة أي ارتباط هذه المتغيرات بالعوامل لتعرف على أي من هذه المتغيرات يرتبط بعوامل معينة، وبالتالي يتم اختزال عدد المتغيرات في عدد أقل من العوامل. (جلال، 2008، 74)

1. استمارة القلق حالة.

- **كفاية حجم العينة:** وقد تم توزيع مقياس قلق الحالة المكون من 22 فقرة على عينة الدراسة الاستطلاعية وباستعمال الرزمة الاحصائية (Spss 20) ثم تطبيق التحليل العاملي، ولاستخدامه لابد من وجود خمس مفردات لكل عامل أو متغير على الأقل. (قبابي، 2014، 101) كما وجدت الباحثتان أن قيمة الاختبار (Kmo) Kaiser – Meyer– Olkin تساوي0.849 وهي قيمة جيدة جدا.
- وفي هذا الصدد يشير تيغزة أنه يتطلب أن يكون اختبار(Kmo) لكافة المصفوفة أعلى من0.50 وفقا لمحكات (كيزر)، (كايزر) يعتبر أن قيم هذا المؤشر التي تتراوح من 0.50 إلى 0.70 لا بأس بها والقيم التي تتراوح من 0.70 إلى 0.90 جيدة جدا ، والقيم التي تتعدى 0.90 هي ممتازة. (تيغزة، 2011، 304)، وبناء على ذلك تعتبر العينة الدراسة كافية.

- **اختبار (برتليت):** قيمة إختبار برتليت تساوي 3069.204,، وهو دال عند مستوى 0.01، ويشير تيغزة (2011، 303) أنه يجب أن يكون الاختبار (برتليت) دال إحصائيا.

الجدول التالي يوضح مصفوفة المكونات (العوامل) قبل التدوير:

جدول (7) مصفوفة المكونات (العوامل) قبل التدوير

الفقرات	العوامل قبل التدوير			
	1	2	3	4
2	0.80	-0.64		
1	0.79	- 0.4		
18	0.79	-0.44		
6	0.79	-49.		
14	0.78	-0.48		
22	0.78	-0.41		
21	0.77	-0.45		
20	0.71			
13	0.69			
1	0.68	0.44		
5	0.67	0.46		
17	0.64	0.43		
9	0.63	0.45		
3	0.63		0.52	
11	.0		0.40	
8	0.58			0.47
4	0.55			0.53
16	0.55		0.42	
12	0.55			
15	0.54			
19	0.52			
7	0.49		0.61	

يتضح لنا من خلال جدول(7) أن كل الفقرات تشبعت على العامل الأول، كما توجد تشبعات مشتركة لبعض الفقرات على عاملين كالفقرة 3 تشبعت على العامل الأول بـ0.63 والعامل الثالث ب0.52 وأيضا الفقرات 11,16,7.4.

جدول (8) مصفوفة المكونات بعد التدوير" بطريقة الفاريمكس"

الفقرات	العوامل بعد التدوير			
	البعد النفسي	البعد الجسمي	البعد السلوكي	البعد المعرفي
	8 .0			
6	0.88			
0	0.87			
14	0.87			
18	0.86			
21	0.85			
22	0.83			
1		0.83		
5		0.83		
9		0.82		
13		0.79		
17		0.78		
20		0.7		
3			0.82	
7			0.80	
11			0.66	
15			64 0	
19			0.48	
4				0.71
8				0.68
12				0.58
16			0.52	0.56

نلاحظ من خلال جدول (8) أن تشبعات العوامل الأصلية كانت كما يلي:

. **العامل النفسي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.

. **العامل الجسمي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.

. **العامل السلوكي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.

. **العامل المعرفي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.

2.1.5 . الثبات: لقد اعتمدت الباحثتان في حساب ثبات استمارة قلق حالة على طريقتين: الأولى طريقة ألفا كرونباخ، والثانية طريقة التجزئة النصفية.

أ . حساب معامل الثبات بمعادلة (ألفا كرومباخ) للمقياس ككل.

استخدمت الباحثتان لحساب معامل لأبعاد استمارة قلق حالة طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل (ألفا كرومباخ) لفقرة من فقرات المقياس، وتوصلت إلى المعاملات الثبات التالية:

جدول (9) حساب الثبات بمعامل ألفا كرومباخ لمقياس "قلق حالة"

عدد الفقرات	عدد الأفراد	معامل ألفا لكرومباخ
22	148	0.941

تبين من خلال جدول (9) أن معامل (ألفا كرومباخ) بلغ 0.94 مما يدل على ثبات المقياس قلق الحالة.

جدول (10) قيم معاملات الارتباط (ألفا كرومباخ) لكل بعد على انفراد

الأبعاد (العوامل)	عدد الفقرات لكل بعد	قيمة ألفا لكرومباخ	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	6	9 0.9	دال عند مستوى0.05
البعد النفسي	7	0.969	دال عند مستوى0.05
البعد السلوكي	5	0.818	دال عند مستوى0.05
البعد المعرفي	4	0.74	دال عند مستوى0.05
الدرجة الكلية للمقياس	22	0.941	دال عند مستوى0.05

الجدول السابق يوضح معامل الثبات (ألفا كرومباخ) لأبعاد المقياس الرئيسية.

ب . حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: وقد تم تقسيم الاستمارة إلى نصفين متساويين حسب ترتيب الفقرات، حيث يضم النصف الأول الفقرات ذات الترتيب الفردي(1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21)، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الترتيب الزوجي (2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22).

وقد بلغ معامل الارتباط في قلق حالة ب0.862 وهذا ما يدل على تمتع المقياس بثبات قوي مما يسمح لنا باستعمال الأداة في الدراسة الحالية.

جدول (11) حساب ثبات مقياس قلق السمة بطريقة التجزئة النصفية

عدد الفقرات	عدد الأفراد	معمل الارتباط بيرسن	معامل سبيرمان براون
22	148	0.758	0.862

يتضح من خلال جدول (11) أن نتائج معاملات الثبات المحصل عليها كانت عالية، فبلغ معامل الارتباط بين النصفين 0.758، وبالتصحيح باستعمال معادلة (سبيرمان براون) بلغ 0.862 وبحساب الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهز للاستعمال(الاستخدام).

2 . استمارة قلق سمة:

* **مدى كفاية العينة:** وجدت الباحثتان أن قيمة الاختبار (Kmo) Kaiser – Meyer- Olkin تساوي 0.865 وهي قيمة جيدة جدا، وذلك حسب ما أدلى به تيغزة، والذي سبق وأن تطرقنا له في استمارة قلق حالة.

* **اختبار برتليت:**

قيمة الاختبار برتليت تساوي 2846.596، وهو دال عند مستوى0.01.

الجدول التالي يوضح العوامل الكامنة (المكونات) قبل عملية التدوير:

جدول (12) العوامل الكامنة (المكونات) قبل عملية التدوير

الفقرات	العوامل قبل التدوير			
	1	2	3	4
A13	0.83			
A22	0.81			
A19	0 .0	0.43-		
A9	0.78			
A5	0.77			
A1	0.76			
B14	0.76			
A17	0.72			
B2	0.70	0.46		
A21	0.69			
B18	0.69	0.45		
B20	0.68			
B6	0.67	0.49		
D8	0.66		0.48	
B10	0.65	0.45		
C15	0.62			
D12	0.61			0.42
C3	0.61		0.50	
D4	0.60			
C11	0.58			
C7	0.54		0.43	
D16	0.57			0.59

يتضح من خلال الجدول رقم (12) تشبع 21 فقرة على العامل الأول، وفقرة واحدة (الفقرة 16).

التعليق:

– يتضح من خلال جدول (21) تشبع 21 فقرة على العامل الأول، وفقرة واحدة (الفقرة16) على العامل الرابع، كما توجد تشبعات مشتركة لبعض الفقرات على عاملين مثل الفقرة 9 التي تشبعت بالعامل الأول

والعامل الثاني، والفقرة 3 التي تشبعت بالعامل الأول والعامل الثالث الفقرة 16 التي تشبعت هي الأخرى على عاملين هما العامل الأول والعامل الرابع.

جدول (13) مصفوفة المكونات (العوامل) بعد التدوير بطريقة (الفاريماكس)

الفقرات	العوامل بعد التدوير			
	البعد الجسمي	البعد النفسي	البعد السلوكي	البعد المعرفي
A1	0.83			
A5	0.82			
A9	0.83			
A13	0.80			
A17	0.78			
A19	0.77			
A22	0.75			
A21	0.45			
B2		0.81		
B6		0.78		
B10		0.78		
B14		0.78		
B18		0.73		
B20		0.68		
C3			0.76	
C			0.73	
C11			0.70	
C15			0.59	
D4			0.49	0.40
D8			0.44	0.74
D12				0.73
D16				0.68

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) تشبعات العوامل الأصلية فكانت كما يلي:

- **العامل النفسي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.
- **العامل الجسمي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.
- **العامل السلوكي:** كل الفقرات تشبعت بهذا العامل.

. العامل المعرفي: تشبعت كل الفقرات بهذا العامل ماعدا الفقرة رقم 4 التي تشبعت بالعامل المعرفي بـ 0.40، وبالعامل السلوكي بـ0.49، فقد تم إبقائها في البعد السلوكي، لأنها تعكس فعلا محتوى هذا العامل ونصها: تجول في ذهني بعض الأفكار التافهة وتضايقني.

1.2. حساب الثبات لاستمارة "قلق سمة":

لقد اعتمدت الباحثتان في حساب ثبات استمارة **قلق سمة** على طريقتين: الأولى طريقة (ألفا كرونباخ)، والثانية: طريقة التجزئة النصفية.

1.2 . 1 . حساب معامل الثبات بمعادلة (ألفا كرومباخ) للمقياس ككل:

استخدمت الباحثتان لحساب معامل لأبعاد استمارة" قلق سمة" طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل (ألفا كرومباخ) لفقرة من فقرات المقياس وتوصلت إلى المعاملات الثبات التالية:

جدول (14) حساب الثبات بمعامل ألفا لكرومباخ لمقياس "قلق سمة"

عدد الفقرات	عدد الأفراد	معامل ألفا لكرومباخ
22	148	0.947

يتبين من خلال جدول (14) أن معامل (ألفا لكرومباخ) بلغ 0.947 مما يدل على ثبات المقياس قلق سمة.

جدول (15) قيم معاملات الارتباط ألفا كرومباخ لكل بعد على انفراد

الأبعاد(العوامل)	عدد الفقرات لكل بعد	قيمة ألفا لكرومباخ	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	8	0.944	دال عند مستوى 0.05
البعد النفسي	6	0.916	دال عند مستوى 0.05
البعد السلوكي	5	0.812	دال عند مستوى 0.05
البعد المعرفي	3	0.799	دال عند مستوى 0.05
الدرجة الكلية للمقياس	22	0.947	دال عند مستوى 0.05

الجدول السابق يوضح معامل الثبات (ألفا كرومباخ) لأبعاد المقياس الرئيسية.

2-2.1. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم الاستمارة إلى نصفين متساويين حسب ترتيب الفقرات، النصف الأول يضم الفقرات ذات الترتيب الفردي(1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21), والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الترتيب الزوجي (2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22)، وقد بلغ معامل الارتباط في قلق سمة بـ0.88، وهذا ما يدل على تمتع المقياس بثبات قوي مما يسمح لنا باستعمال الأداة في الدراسة الحالية.

جدول (16) حساب ثبات مقياس قلق سمة بطريقة التجزئة النصفية

عدد الفقرات	عدد الأفراد	معامل الارتباط بيرسن	معامل سبيرمان براون
22	148	0.793	0.884

يتضح من خلال جدول (16) أن نتائج معاملات الثبات المحصل عليها كانت عالية، فبلغ معامل الارتباط بين النصفين 0.793، وبالتصحيح باستعمال معادلة (سبيرمان براون) بلغ 0.884 وبحساب الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهز للاستعمال.

خاتمة:

يمكن القول أنه يجب مراعاة تخفيف درجة القلق سمة لدى الممرضين في المؤسسات الاستشفائية، وذلك بتطبيق مبادئ الإدارة الحديثة مثل مبدأ تدرج السلطة، ومبدأ وحدة إصدار الأوامر والتعليمات، حتى لا تتعارض الأوامر، فتؤدي إلى ارتفاع مستوى الصراع، لذلك يجب على الإدارة إتباع بعض الإجراءات التي تساعد على تخفيض مستوى القلق سمة لدى الممرضين ومنها إعطاء الممرض مسؤوليات محددة، وتزويده بالمعلومات والموارد اللازمة لذلك، وعدم تكليف الممرض بالعمل تحت سياسات متعارضة، ومنحه فرصا للترقي والنمو الوظيفي، كما يجب الإعداد الجيد للممرض بما يتلاءم وطبيعة مهنته، لذلك من المهم رفع مستوى الإعداد في معاهد إعداد الممرضين، فمستوى الإعداد المرتفع ليس مسئولا فحسب عن تكوين اتجاه إيجابي للممرض نحو مهنة التمريض، بل يعينه على تحمل ضغوط العمل، وحسن التصرف في المواقف المهنية والوظيفية المختلفة.

مقترحات الدراسة:

ضرورة التوسع في إجراء مثل هذه الدراسات للتحقق من علاقة متغيرات الدراسة بالقلق سمة والقلق حالة لتتضمن أوساط مهنية أخرى في القطاعين العام والخاص.

قائمة المراجع

ابن منظور(2000). *لسان العرب*. ,باب الضاد. ط1. بيروت. لبنان.

جلال، أحمد سعد (2008). *مبادئ القياس النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على البرنامج spss*. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

خالدي، أديب محمد (2009). *المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة*. مج 4. بيروت، لبنان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الحويلة، أمثال الهادي (2010). *القلق والاسترخاء العضلي, مفاهيم ونظريات وعلاج*. الطبعة الأولى

شكشك، أنس (2009). *القلق رهاب العصر، أسبابه، وعلاجه*. بيروت: دار الكتاب العربي.

إسماعيل، بشرى (2005). *ضغوطات الحياة والاضطرابات النفسية*. القاهرة: مكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

معمرية، بشير (2000). *القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية*. الجزائر: جامعة العقيد الحاج لخضر. باتنة..

ناصر، جودت محمد (2006). الأمراض النفسية وأثرها على السلوك الوظيفي. *مجلة العلوم الانسانية*. العدد10. جامعة محمد لخضر بسكرة.

زهران، حامد عبد السلام (1988). *الصحة النفسية*. القاهرة: عالم الكتب.

صبري، محمد علي وآخرون (2004). *الصحة النفسية والتوافق النفسي*. دار المعرفة الجامعية. الأزارطة.

حسين، عبد اللطيف فرج (2009). *الاضطرابات النفسية، الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال*. عمان، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

الخضرة، عثمان حمود (2005). *علم النفس التنظيمي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى نوري والمعاطية، خليل عبد الرحمن (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منصوري، مصطفى(2013). الضغوط المهنية وعلاقتها بالقلق والرضا الوظيفي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد 10. وهران (الجزائر).

المطيري، معصومة سهيل (2005). الصحة النفسية، مفهومها، واضطراباتها. مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.

بناء اختبار الذكاء الانفعالي

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية

خوخة عزيزان
جامعة البليدة 2- الجزائر

بوجمعة حريزي
جامعة البليدة 2- الجزائر

استلم بتاريخ: 29-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 15-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 18-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، وفق نموذج "دانييل جولمان" المنقح (1998). ثم تقنينه على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية. وقد أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق المحتوى. كما أفرزت نتائج التحليل العاملي للاختبار عن ثلاثة عوامل. وتم تسميتها: التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات. وتميز الاختبار بمؤشرات صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال معاملات الارتباط الدالة عند (0.01) بين العوامل الثلاثة للاختبار، وبين بنود الاختبار والعامل الذي تنتمي إليه. كما تمتع الاختبار بمؤشرات مقبولة لثبات درجاته، والمتمثلة في معاملات ثبات الاستقرار، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، وقيم (ألفا كرونباخ). وقد تم تصنيف أداء أفراد العينة في الاختبار وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية.

الكلمات المفتاحية: اختبار، الذكاء الانفعالي، الصدق الثبات، المعايير.

Build a Test of Emotional Intelligence

A field study on a sample of primary teachers in Medea

Khokha AZIZANE
University of Blida2, Algeria

Boudjemaa HERIZI
University of Blida2, Algeria

Abstract

This study aimed to build a test of emotional intelligence, according to the model, "Daniel Goleman," revised (1998). Then apply it on a sample of primary teachers in Medea. The results showed that the test has indicators content sincerity. Also the results of Factor Analysis produced three factors named (Interact with others, Motivation, and Emotions Management). This test characterized with indicators sincerity of internal consistency through the correlation coefficients (0.01) among the three factors of the test, and among the test items and the factor which belongs. Also this test has acceptable indicators for the stability of his grades which are: Stability Coefficients, and A split-Halves reliability coefficient, and the values of Cronbach's alpha. It has been rated the performance of the sample in this test and its factors according to Grades Percentile into five basic levels .

Keywords: test, emotional intelligence, validity, stability, norms**.**

مقدمـة:

لقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم الذكاء الانفعالي، وقد تمثل هذا الاهتمام بشكل واضح في تزايد أعداد البحوث المنشورة في الدوريات الأجنبية والعربية التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة. ويعد عالم النفس الأمريكي دانييل جولمان"Danial Goleman" من رواد علماء النفس الذين اهتموا بهذا المفهوم، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهميته سواء على المستوى الشخصي للفرد أو على المستوى الاجتماعي.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لبناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان المختلط (1998) الذي تناول هذا المفهوم داخل مجال العمل، والذي يعد من النماذج النظرية الحديثة في مجال الذكاء الانفعالي، ومازال بحاجة إلى الدراسة للتحقق من فعاليته في قياس خاصية الذكاء الانفعالي. ثم تقنينه على عينة من معلمي ولاية المدية وذلك ليناسب البيئة الجزائرية .

الإشكالية:

تحتل قضية بناء الاختبارات النفسية مكانة متميزة في مجال علم النفس عامة، والقياس النفسي خاصة، الأمر الذي يتطلب بناء اختبارات نفسية موثوقا في كفاءتها لكي تستخدم في مجالات مختلفة، لذلك كان الهدف الذي يسعى إليه علماء القياس النفسي هو تحقيق موضوعية القياس، فقد شهد هذا الميدان تطورات متزايدة تتعلق بأساليب بناء وتحليل بنود الاختبار لتحقيق هذا الهدف.

ويعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين منذ ظهوره، وقد أثمرت جهود العلماء والباحثين عن تحديد أنواع متعددة من الذكاء، ما مهد لظهور نوع جديد من الذكاءات يجمع بين التفكير والمشاعر، أطلق عليه " الذكاء الانفعالي "Emotional Intellegence".

وقد أكد جولمان (2000، 80) على أهمية الذكاء الانفعالي في مجال العمل، لما أشار إلى أن الأشخاص الذين يستطيعون التعرف على انفعالاتهم جيدا ويقومون بإدارتها، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة، هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة وخاصة حياتهم المهنية.

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات بناء أدوات لقياسه، إلا أن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي مازال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع. ونظرا للحداثة النسبية للمفهوم يذكر الشايب (2010، 54) أنه "لا يوجد سوى عدد محدود من الاختبارات التي تم بناؤها لقياس المفهوم وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة". مما يبرز الحاجة إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، لاسيما أن جهود الباحثين في الدول العربية في بناء اختبار الذكاء الانفعالي بسيطة، وعلى حد علم الباحثين أنه لم يتم بناء اختبار الذكاء الانفعالي ليناسب معلمي المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية على الخصوص.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- بناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج دانييل جولمان(1998) ليناسب البيئة الجزائرية.
- الحصول على أداة قياس محكمة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس الذكاء الانفعالي.
- استخراج معايير لتفسير درجات المعلمين في اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه في هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها مما يلي:

- حداثة مفهومها نسبيا والحاجة للبحث فيه.
- ندرة البحوث والدراسات الجزائرية في مجال بناء الاختبارات النفسية.
- ندرة الاختبارات والمقاييس العربية التي تقيس الذكاء الانفعالي لدى الفرد، وعدم وجود اختبار جزائري في الذكاء الانفعالي على حد علم الباحثة.
- إضافة إلى المساهمة في توجيه نظر المعلمين إلى أهمية الذكاء الانفعالي في حياتهم المهنية، والتعامل مع ما لديهم من قدرات ومهارات انفعالية بشكل صحيح.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** بناء اختبار الذكاء الانفعالي ليناسب معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية، وتطبيقه عليهم ليتم التحقق من خصائصه السيكومترية واستخراج معايير لتفسير درجات الأفراد.
2. **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية ما بين النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة (من أكتوبر 2012 إلى غاية جوان 2014).
3. **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من المدارس الابتدائية بولاية المدية.
4. **الحدود البشرية:** تمثلت في جميع معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية في العام الدراسي (2014/2013).

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الانفعالي** Emotional Intelligence: يعرفه جولمان بأنه "مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها ، وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية".(سعيد، 2008، 11)
- **الذكاء الانفعالي إجرائيا:** هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم في العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي لاختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه في هذه الدراسة، والتي تتمثل في: التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات.

- **الاختبار:** اقترح Chase أن "الاختبار النفسي والتربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك، بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد". (علام، 2000، 28)

ويرى علام(2000، 28) أن هذا التعريف يعد شاملا للأسلوب الذي يتبع في بناء الاختبار، وطريقة تسجيل الملاحظات عن السلوك، وتصحيح أو تقدير درجات الاختبار.

-**الاختبار إجرائيا:** هو مجموعة من البنود التي أعدت لقياس سمة الذكاء الانفعالي من خلال مجموعة من الخطوات ابتداء من تحديد أهداف الاختبار، ثم تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائيا، فصياغة بنود الاختبار، ثم صياغة تعليمات الاختبار، وتجهيز مفتاح تصحيح الاختبار، وتجربة الاختبار، و التحقق من صدقه وثباته واستخراج معايير لتفسير درجاته، وأخيرا إخراج الاختبار في صورته النهائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أبعاد الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان:

حدد جولمان (Golman, 1998) أبعادا للذكاء الانفعالي وهي:

أولا: الوعي بالذات Self-awareness: يعني حسب (جولمان) أن "مصطلح الوعي يعني الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان. وبهذا الوعي التأملي للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها الانفعالات، فللوعي بالنفس تأثيره في المشاعر، لأن الإنسان الغاضب إذا أدرك أن ما يشعر به هو الغضب، فهذا يوفر له درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور".(جولمان، 2000، 74)

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. **الوعي الانفعالي Emotional Awareness:** والذي يعكس أهمية التعرف على مشاعر الفرد، وتأثيرها على أدائه، ويساعد هذا على معالجة ردود الأفعال الانفعالية وجعلها مناسبة للموقف.

ب. **التقييم الدقيق للذات Accurate Self-Assessment:** هو مفتاح لإدراك جوانب القوة والضعف فالدقة في تقييم الذات تجعل الفرد مدركا لقدراته وحدودها، وتعطيه تغذية راجعة توضح له أخطاءه.(الخليفي، 2010، 56)

ج. **الثقة بالنفس Self Confidence:** ويقصد بها إحساس قوي بقيمة الذات وقدراتها، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يقدمون أنفسهم بثقة، ولديهم القدرة على توصيل آرائهم غير المرغوب فيها ويدافعون عما يرونه صحيحا وحاسمون في اتخاذ القرارات رغم الضغوط. (المفرجي، 2010، 52)

ثانيا: إدارة الانفعالات Emotional Management: وهي تشير إلى كيفية تعامل الفرد مع المشاعر والانفعالات السلبية التي تؤذيه وتزعجه، أي التخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، أي ترشيدها بصورة تساعد الفرد على التوافق مع الموقف. (حسن وحسين، 2006، 50)

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. **التحكم الذاتي Self-Control:** ويعني السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية والمشاعر المندفعة، ومشاعر الضيق أو الحزن بشكل جيد، ويبقون متماسكين وإيجابيين حتى في اللحظات الصعبة. ويفكرون بوضوح، ويحافظون على تركيزهم تحت الضغط.

ب. **الشعور بالكفاءة والثقة (النزاهة) Trust Worthiness:** يقصد بها الحفاظ على مستويات من الأمانة، وبشكل أخلاقي، وبناء الثقة من خلال المصداقية والاعتراف بالأخطاء، ومواجهة التصرفات غير الأخلاقية لغيرهم.

ج. **الضمير Conscientiousness:** ويعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، بالوفاء بالالتزامات والوعود وحمل مسؤولية الوصول إلى الأهداف والحرص في العمل.

د. **التكيفية Adaptability:** وتعني المرونة في التعامل مع التغيير. وتغيير الأولويات والخطط لتناسب الظروف والمرونة في طريقة رؤية الأحداث.

هـ. **الابتكار Innovation:** ويقصد به الارتياح إلى الأفكار والمعلومات الجديدة والطرائق الحديثة. والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات، وبناء آفاق جديدة في التفكير. (المفرجي، 2010، 53)

ثالثا: الدافعية Motivation: وهي تعني حسب جولمان "أن يتوفر لدى الفرد هدف يسعى لتحقيقه، وأن يمتلك الحماسة والمثابرة واستمرار السعي من أجل تحقيق ذلك الهدف. والمكون الأساسي في الدافعية هو الأمل، ويعني عدم استسلام الفرد للقلق الغامر والاتجاه الهازم للذات، والتحديات الصعبة". (سعيد، 2008، 64)

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. **دافع الانجاز Achievement Drive:** ويعني الاستعداد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.(خليفة، 2006، 17)

ب. **الالتزام Commitment:** ويعني الميل نحو أهداف المجموعة، والجاهزية لتقديم التضحية من أجل أهداف جماعية أكبر، واستخدام مبادئ المجموعة لاتخاذ القرارات، والبحث بشكل فاعل عن الفرص التي تمكن من تحقيق أهداف الجماعة. (المفرجي، 2010، 54)

ج. **المبادرة Initiative:** وتعني قدرة الفرد على تقديم المبادرات في عرض الأفكار الجديدة أوحل المشكلات أو تقديم المساعدات. (خليل، 2009، 07)

د. **التفاؤل Optimism:** ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل، والمثابرة لتحقيق الأهداف رغم العوائق. ويعملون بدافع من الأمل في النجاح. (المفرجي، 2010، 54)

رابعا: التعاطف Empathy: ويعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون، وهي قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركز الفرد على ما يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة.(السمدوني، 2007، 116)

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. **فهم الآخرين Understanding others:** أي الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم، بالانتباه إلى التلميحات الانفعالية، والاستمتاع بشكل جيد، وتفهم وجهات نظر الآخرين، ومساعدتهم الآخرين تفهما منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم.

ب. **تطوير الآخرين Developing others:** أي الإحساس بحاجات الآخرين للتطوير وتعزيز قدراتهم، بالاعتراف بنقاط القوة لدى الآخرين ومكافأتهم على إنجازاتهم، وإعطائهم الوقت المناسب للتدريب وتقديم مهمات تزيد من مهارات الأشخاص بما تشكله لهم من تحد.

ج. **التوجه للخدمة Service Orientation:** أي فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيتها. وإيجاد طرق لزيادة رضا الآخرين، و تقديم المساعدة لهم عن طيب خاطر.(المفرجي، 2010، 55)

د. **دعم التنوع Leveraging Diversity:** أي تشجيع الفرص بين الأفراد المختلفين، واحترام الأشخاص مهما كانت خلفياتهم. والقدرة على التفاهم معهم بشكل جيد، وتفهم وجهات النظر المختلفة وإبداء التفهم للاختلافات بين الجماعات واعتباره فرصة للتطور، والعمل على خلق محيط ينجح فيه هذا الاختلاف ويتحدون الانحياز والتعصب.

هـ. **الوعي السياسي (الوعي التنظيمي) Political Awareness:** أي القدرة على قراءة وفهم العلاقات السياسية داخل المجموعات، والقدرة على إدراك ما وراء الكواليس مما يسمح للفرد أن يكون له دور مؤثر والاستبصار بما هو داخل الجماعة والبنيان الهرمي له. (رزق، 2003، 80)

خامسا: التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات) Relationships : وتعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة مهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته. وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة.(السمدوني، 2007، 117)

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. **التأثير Influence:** أي إدارة الأساليب الفعالة للإقناع و امتلاك مهارة في كسب الناس، واستخدام استراتيجيات معقدة مثل التأثير غير المباشر لبناء الإجماع والتأييد، وتحويل الأحداث المأساوية بشكل فاعل من أجل إثبات وجهة نظر معينة.

ب. **التواصل Communication:** أي الإصغاء وإرسال رسائل مقنعة، أي القدرة على الأخذ والعطاء والاستماع بشكل جيد ومحاولة الوصول إلى فهم مشترك، وتشجيع التواصل بانفتاح، وتلقي الأخبار الجيدة والسيئة بشكل جيد. (المفرجي، 2010، 56)

ج. **إدارة النزاعات (الصراع) Conflict Management:** والمتميز في إدارة الصراع يتخذ خطوات لتهدئة المشكلات. والتعامل مع المواقف الصعبة بدبلوماسية وتشجيع النقاش حولها واللقاءات المفتوحة، والإدارة الفعالة للصراع. ومثل هذه المهارات لازمة لعلاقات التعايش طويلة الأمد. (رزق، 2003، 80)

د. القيادة Leadership: وتتمثل في مهارة الشخص في جمع الآخرين حول أهداف عامة وتجميع الحواس وإثارة الاهتمامات المشتركة، وأخذ الخطى نحو تحقيقها، واندماج الكل في ملحمة واحدة مع تقديم نموذج القائد الفعال والإيجابي لنقل العدوى الانفعالية للآخرين.

هـ. تسهيل التغيير Chang Catalysts: أي المبادرة في التغيير أو إدارته، أي إدراك الحاجة إلى التغيير وإزالة العوائق في وجهه وقيادة عملية التغيير.

و. بناء الروابط Building Bonds: أي تغذية العلاقات المثمرة، والبحث عن علاقات تعاونية، وذات فائدة مشتركة وإبقاء الآخرين ضمن المجموعة الفاعلة، والمحافظة على علاقات الصداقة الشخصية خلال مؤسسات العمل.

ز. التعاون والتنسيق Collaboration & Cooperation: أي العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف الجماعية، والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف ومشاركتهم في جمع المعلومات وإيجاد مناخ متعاون.

ح. قابليات الفريق (العمل الجماعي)Team Capabilities: أي خلق قوة الفريق من أجل تحقيق الأهداف الجماعية، والحرص على نمذجة الصفات الجيدة مثل: الاحترام والتعاون والمساعدة، والعمل على بناء هوية الفريق وحماية الجماعة.(المفرجي، 2011، 57)

ويذكر جولمان (1998) أنه على الرغم من مناقشة كل عنقود من الكفاءات مستقل عن الآخر، إلا أنه يوجد تفاعل بين تلك العناقيد مكونة بشكل عام الذكاء الانفعالي. وكل كفاءة تسهم بجانب معين في زيادة وتطوير هذا الذكاء والتفوق فيه. (رزق، 2003، 81)

الدراسات السابقة

برغم ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي في مجال علم النفس بشكل سريع، إلا أن الدراسات السابقة التي تناولته قليلة بالمقارنة مع أي مفهوم آخر، وقد يرجع ذلك إلى غموض مفهوم الذكاء الانفعالي ووجود اختلاف بين العلماء حول كونه قدرات عقلية، أم مهارات اجتماعية، أم سمات شخصية. وفيما يلي بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بناء اختبار الذكاء الانفعالي:

1.6.الدراسات الأجنبية:

– **دراسة دانييل جولمان(1995)** بعنوان: نسبة الذكاء الوجداني. أعد فيها "جولمان" مقياسا في صورة تساؤل: ما نسبة ذكاءك الوجداني؟ وقد كان من بين المقاييس الأكثر انتشارا وشيوعا، تمت ترجمته من قبل صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي عام 2000.(السمدوني، 2007، 143)

– **دراسة (Schutteet al, 1998):** قام "سكوت وآخرون" ببناء مقياس للذكاء الوجداني وفقا لنموذج "سالوفي وماير". وكانت الصورة الأولية مكونة من (62) بندا، يطلب فيها من المستجيبين الاستجابة على مقياس خماسي يمتد من (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة)، وقد طبقت تلك الصورة على (346) فردا، وأجري التحليل العاملي لاستجاباتهم وتدويرها تدويرا متعامدا وكانت النتائج تشير إلى أن العبارات مشبعة على أربعة عوامل، إلا أنه قد تشبع (33) بندا على العامل الأول، بينما وزعت باقي البنود على

ثلاثة عوامل، وكانت تشبعات معظم تلك العبارات منخفضة، لذلك اعتمدوا في صورتهم النهائية على العبارات المتشبعة على العامل الأول فقط. (السمدوني، 2007، 152)

– **دراسة (Higgs,& Dulewicz, 1998):** مقياس الذكاء الوجداني للمتدربين.

وتكون المقياس من (69) بندا تقيس السلوكيات المتعلقة بالكفاءات الشخصية موزعة على سبعة أبعاد فرعية للذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات، والمرونة الانفعالية، والدافعية، والحساسية للعلاقات الشخصية، والتأثير في الآخرين، والقدرة على صنع القرار، والوعي والكمال.

وقد قام الباحثان بإيجاد الارتباطات الداخلية بين الأبعاد الفرعية ببعضها، وأيضا بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية و قد كانت عالية ودالة إحصائيا. كما قاما بحساب الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية، حيث كانت قيمها مقبولة دالة إحصائيا عند (0,05). (السمدوني، 2007، 151)

– **دراسة بار أون (2000):** مقياس الذكاء الوجداني لبارون(النسخة المختصرة للصغار).

تكون الاختبار من(30) بندا ضمن خمسة مقاييس فرعية وهي: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والقابلية للتكيف، والتعامل مع الضغوط والمزاج العام. وتم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (110 من المراهقين)، وقد تم حساب صدق المحك بدراسة العلاقة بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس (كونر) لسلوك المراهقين وبينت النتائج وجود ارتباط دال بين أبعاد المقياسين. أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار على عينة قوامها (60) فردا، كما تم حساب قيم (ألفا كرونباخ) لقياس التجانس الداخلي، وقد كانت قيمها مرتفعة ودالة إحصائيا. (العمران، 2006، 152)

2.6. الدراسات العربية:

– **دراسة عثمان وعبد السميع (1998):** وكانت أول دراسة عربية تتناول مفهوم الذكاء الانفعالي وقياسه بحيث استهدفت التعرف عليه وكشف أبعاده وجذوره، كما استهدفت إعداد مقياس للذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائجها عن مقياس يتسم بالثبات والصدق. (رزق، 2003، 92)

– **دراسة السمدوني (2000):** قام ببناء مقياس مكون من مجموعة من المواقف (50) موقفا. وقد أعد عبارات بنوده وفقا لنموذج سالوفي وماير (1990) وتعريف جولمان (1995). تكون المقياس في صورته الأولية من (57) موقفا تم عرضها على عدد من أساتذة علم النفس لإبداء الرأي حول انتماء تلك المواقف إلى كل الأبعاد الفرعية ومدى مناسبتها للمعلم من حيث الصياغة اللفظية. وبناء على ملاحظاتهم تم استبعاد سبع عبارات، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (50) موقفا، وقد درست خصائصه السيكومترية (ثباته وصدقه) بعد تطبيقه على عينة مكونة من (173) معلما. وأوضحت النتائج أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات والصدق. (السمدوني، 2007، 15)

– **دراسة عثمان ورزق (2001):** هدفت إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، وفق تعريف (Goleman.1998) وتعريف (Mayer&Salovey. 1990). وبعد صياغة بنود الاختبار تم فحصها من قبل عثمان ورزق، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة المنصورة في ضوء التعريف الإجرائي الذي حدده

الباحثان. وأسفر ذلك عن إجراء تعديلات على أربع بنود، وبعد إعداد تعليمات الاختبار تم تطبيقه على عينة مكونة من (42) طالبا وطالبة. وأسفرت التجربة عن ثماني تعديلات في صياغة البنود. بعد ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي المتعامد، وأسفر التحليل عن خمسة عوامل، واستبعاد (6) بنود وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (58) بندا موزعين على خمسة عوامل هي: إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات. والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي. (الغرايبه، 2011، 579)

– **دراسة الدردير (2004):** بعنوان: الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، والمزاجية).

وتمت صياغة بنود الاختبار وعددها (92) بندا في ضوء مكونات نموذج (Golman, 1998) وأمام كل بند خمس إجابات: تنطبق علي تماما، كثيرا، أحيانا، قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا. ثم تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا.

وقد تم إجراء التحليل العاملي، الذي أسفر عن ستة عوامل حذف منها العامل السادس الذي كان جذره (2,20) ونسبة تباينه (2.4%) من التباين الكلي للمصفوفة. وتم التحقق من صدق تمييز الاختبار في ضوء الدرجة الكلية للاختبار بواسطة المقارنة الطرفية، في كل عامل من عوامل المقياس، واتضح أن المقياس وعوامله تميز تمييزا واضحا ودالا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي. أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه بطريقتي الاتساق الداخلي وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة قوامها (70 طالبا وطالبة)، وكانت القيم مقبولة و دالة عند (0.01). (الدردير، 2004، 61)

– **دراسة الخضر(2006):** بعنوان تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية. هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للذكاء الوجداني وفقا لنموذج سالوفي وماير (1990) وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (136) طالبا و(128) طالبة، طبق عليهم الباحث المقياس الذي أعده. قد تكون المقياس من (59) بندا، وتضمن أربعة عوامل فرعية وهي: التعرف على الانفعالات وتوظيف الانفعالات، وفهم الانفعالات، وضبط الانفعالات. أسفر التحليل العاملي لبنود المقياس على عامل واحد أطلق عليه الباحث عامل الذكاء الوجداني العام استقطب جميع بنود المقياس التي استوعبت (57%) من التباين الكلي. (المفرجي، 2010، 112)

– **دراسة الضفيري(2008):** بعنوان: "بناء مقياس للكشف عن الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت". تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية في المحافظات الكويتية، والبالغ عددهم (310) مديرا، وتم بناء مقياس مطور للذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي: التعاطف، وإدارة الذات، وإدارة الانفعالات، والتكيف، وضبط الانفعالات، وتكون كل بعد من (12) بندا، فكان مجموع بنود المقياس (60) بندا. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق العاملي بلغت (83,7 %) من التباين الكلي للمقياس، كما تمتع المقياس بصدق المحكمين، وتميز المقياس بدرجة ثبات عالية بلغت (0,93) حسب معامل (ألفا كرونباخ).

– كما أظهرت النتائج أيضا أن معاملات الارتباط لكل بند من بنود المقياس كانت جيدة باستثناء بعض البنود. (المفرجي، 2010، 113)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف حسب(سعودي والخضيري، 1992، 50) إلى "وصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين من خلال تجميع البيانات اللازمة عن هذه الظاهرة وتنظيمها وتحليلها للوصول إلى نتائج يتم تفسيرها ،ويمكن تعميمها مستقبلا". وبالنسبة للدراسة الحالية يمدنا المنهج الوصفي بمعلومات دقيقة حول خاصية الذكاء الانفعالي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية لولاية المدية والبالغ عددهم (4898) منهم 2938 معلما أي بنسبة 60 % و1960 معلمة أي بنسبة 40%، حسب آخر إحصائيات مديرية التربية لولاية المدية في الموسم الدراسي 2014/2013. ونظرا لصعوبة تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة الأصلي، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وذلك لمناسبتها لطبيعة جمع المعلومات. وقد تم اختيار عينة الدراسة وفق الخطوات التالية:

أ. تم اختيار بعض مدارس المرحلة الابتدائية وعددها 69 مدرسة بطريقة عشوائية بسيطة، بحيث تمثل العينة جميع المدارس بالولاية والتي بلغ عددها 639 مدرسة.

ب. ثم تم اختيار المعلمين في كل مدرسة بطريقة عشوائية بسيطة أيضا، وقد بلغت عينة الدراسة 500 معلم ومعلمة، منهم 255 معلما أي بنسبة 51%، و245 معلمة أي بنسبة 49%، تراوحت أعمارهم بين 22 و60 سنة، ومتوسط أعمارهم 40 عاما وانحراف معياري (9.53).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بعد الاطلاع على كل ما يتعلق بموضوع الذكاء الانفعالي وموضوع بناء الاختبارات النفسية، قمنا ببناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان (1998). تكون هذا الاختبار من (125 بندا) موزعين على (25 كفاية) بالتساوي، وتوزعت هذه الكفايات على خمسة أبعاد رئيسية بشكل غير متساوي.

- خطوات عملية البناء: بهدف بناء الاختبار تم اتباع الخطوات التي وردت في التراث الأدبي للقياس النفسي وبناء الاختبارات.

أولا: تحديد أهداف الاختبار: تمثلت في التعرف على درجة امتلاك الفرد (المعلم بالمرحلة الابتدائية لولاية المدية) للذكاء الانفعالي، وكذا تحديد مستويات الأفراد في هذه الخاصية، وهو هدف معياري المرجع.

ثانيا: تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائيا: حددنا مفهوم الذكاء الانفعالي إجرائيا وذلك عن طريق ضم تعريفات كفايات الذكاء الانفعالي المراد قياسها في ضوء نظرية جولمان المنقحة (1998) في تعريف شامل للمفهوم بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، والتعبير عنها بوضوح، وعلى ربط مشاعره بما يفكر به وإدراك تأثير انفعالاته في سلوكه، وقدرته على تقدير ذاته بمعرفة نقاط القوة والضعف لديه والتعلم من الأخطاء، والثقة في ذاته ،وقدرته على التحكم في انفعالاته، وتغييرها حسب الظروف، والشعور بالكفاءة والنزاهة وتحمل المسؤولية والحرص والالتزام في أداء العمل، وقدرته على التكيف مع الأشخاص والأحداث والظروف الجديدة، والمرونة في التعامل مع التغيير، والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، والسعي في إنجاز العمل والالتزام والمبادرة والتفاؤل سعيا لتحقيق الأهداف. وقدرته على فهم الآخرين من خلال التعرف على انفعالاتهم وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم، والسعي إلى تطويرهم، والاستماع لمشاكلهم ومساعدتهم في حلها، وتقبل الآخرين رغم اختلافهم عنه، وكذلك قدرته على فهم العلاقات داخل جماعة العمل والتمييز بين مستوياتها. والقدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، والتواصل معهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم، وحل الخلافات والنزاعات بين الآخرين باستخدام الإقناع والتفاوض، وقدرته على أداء الأدوار القيادية، والعمل بفعالية ضمن فريق عمل، والتعاون مع زملائه تحقيقا لأهداف المجموعة".

ثالثا: تحليل ميدان القياس: وقد تم تحليل الذكاء الانفعالي إلى مكوناته المراد قياسها، وذلك وفقا لنموذج جولمان المنقح (1998)، حيث تم تحليلها إلى خمس وعشرين كفاية فرعية موزعة على خمسة أبعاد.

رابعا: تحديد نوع بنود الاختبار: تمت صياغة بنود اختبار الذكاء الانفعالي بطريقة الاختيار من متعدد وبأسلوب (ليكرت)، بحيث يستجيب الفرد على ميزان خماسي متدرج.

خامسا: تحديد عدد بنود الاختبار: تم توزيع عدد بنود الاختبار على كفاياته الفرعية الخمس والعشرين بالتساوي؛ أي خمس بنود لكل كفاية فرعية، وبلغ العدد الإجمالي للبنود(125) بندا.

سادسا: صياغة بنود الاختبار: تمت صياغة بنود الاختبار بالاعتماد على نموذج دانييل جولمان(1998)، وبالاستفادة من بعض الاختبارات العربية التي أعدت لقياس هذه الخاصية، بحيث تم تحليل كل تعريف منها إلى جملة من النقاط تم تحويلها إلى خمس بنود معبرة عن بعد فرعي معين.

سابعا كصياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات الاختبار بطريقة موجزة وسهلة، مع توضيح كيفية الإجابة وأهمية الصدق في الإجابة، وملء المعلومات الشخصية المتمثلة في: اسم المدرسة، جنس المعلم، وعمره.

ثامنا: تحديد الزمن المناسب للاختبار: بما أن الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة من الاختبارات غير الموقوتة، فإنه لا يعتمد على زمن معين للإجابة عليه وإنما يعتمد على صدق وموضوعية المفحوصين في إجاباتهم. حيث تذكر خليل(2009، 10) في الاختبار الذي قامت ببنائه أنه "ليس هناك زمنا محددا للاختبار، لذلك لم يتم تحديد زمن للإجابة".

تاسعا: تجهيز مفتاح تصحيح الاختبار: ولأن الاختبار يتكون من بنود إيجابية وأخرى سلبية، فإن تصحيح الإجابة على بنود الاختبار يتم حسب الميزان الرقمي التالي:

جدول (1) الميزان الرقمي لتصحيح بنود اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه

نوع البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
موجب	5	4	3	2	1
سالب	1	2	3	4	5

علما أن البنود السلبية عددها (25) بندا، وقد أخذت الأرقام التالية: (5- 10- 15- 20- 25- 30- 35- 40- 45- 50- 55- 60- 65- 70- 75- 80- 85- 90- 95- 100- 105- 110- 115- 120- 125) وذلك في الصورة الأولية للاختبار. (الملحق 1)

عاشرا: تجربة الاختبار: تم تطبيق الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (500) معلما من المرحلة الابتدائية، بواقع (255) معلما و(245)معلمة. وهدفت التجربة إلى حساب صدق الاختبار وثبات درجاته بالطرق الإحصائية المعروفة، وكذلك حساب المعايير المئينية لدرجاته.

حادي عشر: إخراج الاختبار: حيث تم تجميع البنود المتبقية من التحليل وإعادة تنظيمها والتي بلغ عددها في صورته النهائية على (72) بندا موزعين على ثلاثة عوامل تم استخراجها من التحليل العاملي، وكذا إعداد تعليمات الاختبار(نفسها التي في الصورة الأولية للاختبار).

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية هي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار ليفنز(F) للتجانس، ومعامل ثبات (ألفا كرونباخ) و(سبيرمان ـ براون)، والتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة الاحتمال الأقصى، والتدوير المائل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: التحقق من صدق اختبار الذكاء الانفعالي كما يلي:

أ. صدق المحتوى(المحكمين): حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على خمس محكمين وهم أساتذة في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البليدة 2، وحساب نسب الاتفاق على بنود الاختبار من حيث وضوحها وانتمائها للأبعاد الفرعية للاختبار. والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول (2) نسب اتفاق المحكمين على مناسبة بنود اختبار الذكاء الانفعالي– الذي تم بناؤه – للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها.

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
01	%100	26	%60	51	%100	76	%80	101	%100
02	%80	27	%100	52	%100	77	%80	102	%100
03	%100	28	%100	53	%100	78	%80	103	%100
04	%100	29	%80	54	%100	79	%80	104	%100
05	%100	30	%100	55	%100	80	%80	105	%100
06	%100	31	%100	56	%100	81	%100	106	%100
07	%80	32	%80	57	%100	82	%100	107	%100
08	%80	33	%100	58	%100	83	%100	108	%100
09	%80	34	%80	59	%80	84	%80	109	%100
10	%80	35	%100	60	%100	85	%100	110	%100
11	%100	36	%100	61	%100	86	%100	111	%100
12	%100	37	%100	62	%100	87	%100	112	%100
13	%100	38	%100	63	%100	88	%100	113	%100
14	%100	39	%100	64	%100	89	%100	114	%100
15	%100	40	%100	65	%100	90	%100	115	%100
16	%100	41	%100	66	%100	91	%100	116	%100
17	%100	42	%60	67	%80	92	%100	117	%100
18	%100	43	%100	68	%80	93	%100	118	%100
19	%100	44	%100	69	%100	94	%100	119	%100
20	%100	45	%100	70	%80	95	%100	120	%100
21	%100	46	%100	71	%100	96	%100	121	%100
22	%80	47	%100	72	%100	97	%100	122	%100
23	%80	48	%100	73	%100	98	%100	123	%100
24	%80	49	%80	74	%80	99	%100	124	%100
25	%80	50	%100	75	%100	100	%100	125	%100

من خلال جدول (2) يمكن أن نلاحظ أن جميع البنود قد نالت نسب اتفاق (80%) أو (100%) لذا تم الاحتفاظ بها جميعا لوضوحها ولمناسبتها حسب رأي المحكمين للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها. ما عدا البندين (26،42)، الذين نالا نسبة اتفاق (60%)، وقد تم الاحتفاظ بهما مع التعديل في صياغتهما أخذا بآراء المحكمين وذلك لأنها في حدود النسب المعقولة خاصة مع قلة عدد المحكمين، حيث تغيرت صيغة البند (26) من (أساعد الآخرين لتحسين مستواهم) إلى (أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين)، وكذا تغيرت صيغة البند (42) من (أتفهم وجهات نظر القوى) إلى (أتفهم وجهات نظر المسؤولين في المؤسسة التي أعمل فيها).

ب. صدق التكوين الفرضي: وتم بطريقتين:

– **التحليل العاملي:** تم التحقق أولا من ملائمة البيانات للتحليل العاملي، وفي هذا الصدد أوضح (Pett et al ,2008) أنه "لقبول البيانات للتحليل العاملي، يفضل أن تكون قيمة الاختبار KMO (TheKaiser-Meyer-Olkin) أكبر من (0.70)، ويجب أن تكون قيمة اختبار Bartlett دالة إحصائيا". (حجاج، 2013، 130) والجدول الموالي يوضح قيمة كل منهما.

جدول (3) نتيجة اختباريKMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	22450,411
	Df	7750
	Sig.	,000

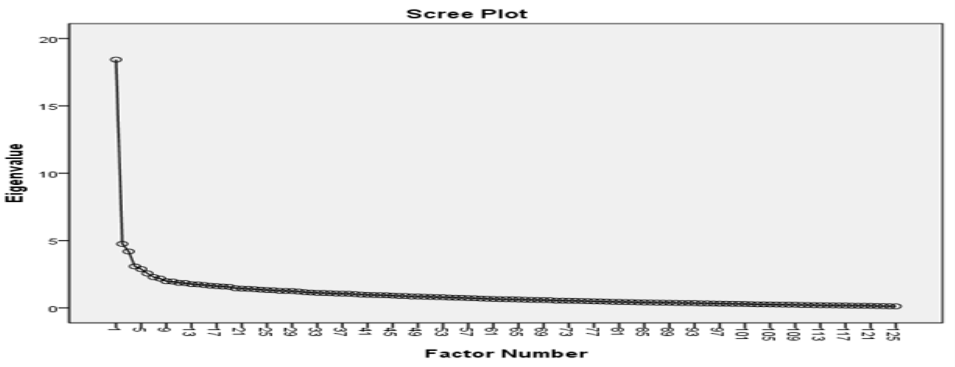
من خلال جدول (3) يتبين لنا أن قيمة KMO = 0.85، وهي أكبر من (0.70)، كما أن اختبار Bartlett دال إحصائيا، لذا يمكننا إجراء عملية التحليل العاملي.

تم استعمال التحليل العاملي باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood والتدوير المائل، وقد أسفر ذلك عن ثلاثة عوامل. حيث يذكر غانم حجاج (2013، 130) أن "أشهر طريقة لاستخلاص العوامل المقبولة هي محك الجذر الكامن الأعلى من (1)، والمقترح من قبل كايزر"Kaiser" عام (1985)، حيث يبقي هذا المحك على العوامل التي تتعدى جذورها الكامنة الواحد الصحيح".

جدول (4) العوامل الناتجة عن التحليل العاملي بطريقة الاحتمال الأقصى قبل التدوير وبعد التدوير وإسهام كل منها في التباين المفسر وقيم الجذر الكامن لها.

العوامل	الحلول قبل التدوير (Extraction Sumsof Squuared Loadings)			الحلول بعد التدوير (RotationSums of SquuaredLoadings)
	الجذر الكامن (Total)	اسهام العامل في التباين (%of Varience)	التباين التراكمي (Cumulative)	الجذر الكامن (Total)
1	17.465	13.972	13.972	15.443
2	4.231	3.385	17.357	6.280
3	3.100	2.480	19.837	9.179

يتضح من جدول (4) استخلاص ثلاثة عوامل لاختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه)، وتبلغ الجذور الكامنة لها على الترتيب (15.44، 6.28، 9.17)، وتسهم هذه العوامل معا بما نسبته(19.83 %) من التباين الكلي لدرجات الاختبار. ويمكن ملاحظة هذه العوامل في المنحنى البياني التالي:



شكل(1) منحنى بياني يمثل العوامل المستخرجة لاختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه

يشير (Yildiz et al ,2009) إلى أن "محك جيلفورد (0.30) يعد من أكثر المحكات شيوعا، ويشير هذا المحك إلى أن (9 %) من التباين(أي مربع التشبع) يمكن إرجاعه للعامل وهو مقدار كاف لاعتبار التشبع مقبولا" . (حجاج،2013، 32) تم الاحتفاظ بالبنود التي بلغت قيم تشبعها على أحد العوامل الثلاثة (0.30) فما فوق، أما البنود التي لم تتشبع على أي عامل بتلك القيمة على الأقل تم حذفها، كما تم ضم البنود إلى العامل الذي تشبعت عليه بقيمة أكبر من تشبعها على العاملين الآخرين.

وفيما يلي عرض للعوامل المستخلصة من اختبار الذكاء الانفعالي والبنود المتشبعة على كل عامل منها مرتبة تنازليا وفقا لتشبعها، في محاولة للكشف عن طبيعتها وتفسيرها ومن ثم محاولة تسميتها تسمية مختصرة ومعبرة عن مفهوم معين.

جدول (5) معاملات تشبع بنود العامل الأول

رقم البند	البند	التشبع
122	أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.	0.644
116	أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.	0.624
114	أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.	0.610
113	أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.	0.591
87	أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.	0.580
121	أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.	0.574
96	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.	0.566
94	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.	0.563
98	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.	0.551
123	أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين.	0.550
58	أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.	0.546
117	أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.	0.527
99	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين.	0.523
107	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.	0.519
102	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.	0.515
49	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.	0.487
33	أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.	0.484
48	أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.	0.473
59	أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.	0.473
97	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.	0.471
26	أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين.	0.471
37	ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.	0.458
54	أدرك الحاجة إلى التغيير.	0.451
83	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.	0.443
82	أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.	0.441
119	أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.	0.441
27	أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.	0.437
118	أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم.	0.435
93	أتفهم وجهات نظر الآخرين.	0.434
106	أعرض أفكاري بأساليب تجذب الآخرين.	0.434

124	أشعر بالفخر عندما أنجز عملا مع زملائي.	0.424
81	تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.	0.413
108	أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.	0.385
57	أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.	0.385
91	أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل.	0.384
84	أسعى باستمرار لتحسين أدائي.	0.380
67	أخرج أفضل أفكاري وأنا أتحدث مع الآخرين.	0.372
32	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.	0.366
34	أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.	0.365
89	أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.	0.360
24	أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.	0.350
39	أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.	0.337
104	أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة.	0.336

يتضح من جدول (5) أن البنود الأربعة الأولى التي تشبعت على العامل الأول تنتمي إلى بعد (التفاعل مع الآخرين)، وبتفحص محتوى بنود هذا العامل تبين أن معظمها تدور حول: التعاون، تسهيل التغيير، القيادة، تطوير الآخرين، قابليات الفريق، إدارة النزاعات، بناء الروابط، فهم الآخرين، التأثير، التواصل. لذلك تم تسمية هذا العامل بـ (التفاعل مع الآخرين).

جدول (6) معاملات تشبع بنود العامل الثاني

رقم البند	البند	التشبع
45	أتكاسل في إنجاز أعمالي.	0.463
120	أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية.	0.430
80	أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.	0.423
50	أتراجع عن التزاماتي نحو الآخرين .	0.408
25	أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء حاجاتي.	0.402
75	أتجاهل ما يريده الآخرون.	0.397
13	أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي.	0.374
115	أملُّ من قضاء الوقت مع الأصدقاء.	0.363
30	أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.	0.354
23	ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.	0.345
86	أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.	0.345
15	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.	0.336
65	أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.	0.333

يتضح من جدول (6) أن أعلى تشبع على العامل الثاني ينتمي إلى كفاية دافع الانجاز، وبتفحص محتوى بنود هذا العامل، تبين أنها تدور في معظمها حول: الالتزام، دافع الانجاز، الضمير الحي، الثقة بالنفس، الشعور بالكفاءة. لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالدافعية.

جدول (7) معاملات تشبع بنود العامل الثالث

رقم البند	البند	التشبع
43	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	0.474
72	أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضيق.	0.429
52	أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلا.	0.429
111	أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.	0.426
41	أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.	0.425
109	أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.	0.414
17	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.	0.401
51	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	0.395
88	أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.	0.390
18	أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.	0.386
8	أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.	0.380
16	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.	0.374
112	أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين.	0.373
7	أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.	0.361
71	أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.	0.352
46	أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح	0.348

بتفحص بنود الجدول (7) يتضح أن معظمها يدور حول: التحكم الذاتي، التكيف، الابتكار، إدارة النزاعات. كما أن أغلب البنود التي تشبعت على هذا العامل تنتمي إلى بعد إدارة الانفعالات لذلك تم تسمية هذا العامل بـ (إدارة الانفعالات).

ومن الجداول الثلاثة السابقة يتضح أن الاختبار صار يضم (72 بندا)، حيث يضم العامل الأول (43) بندا والعامل الثاني (13) بندا والعامل الثالث (16) بندا وهي البنود التي احتوتها الصيغة النهائية للاختبار.

– **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي من خلال ما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة للاختبار مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل، والجدول الموالي يبين النتائج.

جدول (8) معاملات الارتباط بين عوامل الاختبار مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل

الأبعاد الرئيسية	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الاختبار ككل
التفاعل مع الآخرين	1			
الدافعية	0.25**	1		
إدارة الانفعالات	0.59**	0.18**	1	
الاختبار ككل	0.94**	0.46**	0.76**	1

** أي مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة قد تراوحت بين(0.59،0.18)، أما بين العوامل والاختبار فقد تراوحت بين (0.46 و0.94) وكلها معاملات ارتباط دالة عند (0.01). و بذلك يمكن القول أن العوامل الثلاثة للاختبار متسقة فيما بينها ومع الاختبار لقياس الذكاء الانفعالي. وبالتالي تمتع الاختبار بصدق الاتساق الداخلي.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط الصافية بين البنود المتبقية من التحليل العاملي مع العوامل الثلاثة (التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات)، والجدول الموالي يوضح النتائج.

جدول (9) معاملات الارتباط الصافية بين البنود وعوامل اختبار الذكاء الانفعالي

اسم العامل	أرقام البنود التي تنتمي إليه	معامل الارتباط الصافي التفاعل مع الاخرين	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط الصافي مع الدافعية	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط الصافي إدارة الانفعالات	مستوى الدلالة الاحصائية
التفاعل مع الآخرين	122	0.60	0.01	0.16	0.01	0.34	0.01
	116	0.60	0.01	0.14	0.01	0.38	0.01
	114	0.61	0.01	0.15	0.01	0.42	0.01
	113	0.56	0.01	0.14	0.01	0.34	0.01
	87	0.55	0.01	0.19	0.01	0.32	0.01
	121	0.51	0.01	0.17	0.01	0.24	0.01
	96	0.51	0.01	0.12	0.01	0.23	0.01
	94	0.51	0.01	0.12	0.01	0.30	0.01
	98	0.49	0.01	0.20	0.01	0.21	0.01
	123	0.51	0.01	0.16	0.01	0.26	0.01
	58	0.55	0.01	0.23	0.01	0.34	0.01
	117	0.55	0.01	0.10	0.02	0.32	0.01
	99	0.52	0.01	0.12	0.01	0.33	0.01
	107	0.52	0.01	0.02	0.61	0.38	0.01
	102	0.45	0.01	0.15	0.01	0.23	0.01
	49	0.51	0.01	0.19	0.01	0.34	0.01
	33	0.53	0.01	0.08	0.01	0.37	0.01
	48	0.51	0.01	0.12	0.01	0.39	0.01
	59	0.42	0.01	0.13	0.01	0.22	0.01
	97	0.37	0.01	0.09	0.04	0.13	0.01
	26	0.50	0.01	0.07	0.08	0.33	0.01
	37	0.50	0.01	0.13	0.01	0.33	0.01
	54	0.43	0.01	0.07	0.08	0.28	0.01
	83	0.47	0.01	0.14	0.01	0.31	0.01
	82	0.42	0.01	0.14	0.01	0.24	0.01
	119	0.46	0.01	0.06	0.14	0.35	0.01
	27	0.41	0.01	0.10	0.01	0.20	0.01
	118	0.43	0.01	0.19	0.01	0.22	0.01
	93	0.42	0.01	0.12	0.01	0.24	0.01
	106	0.47	0.01	0.01	0.67	0.39	0.01
	124	0.39	0.01	0.09	0.03	0.21	0.01
	81	0.37	0.01	0.13	0.01	0.18	0.01
	108	0.44	0.01	0.00	0.83	0.40	0.01
	57	0.37	0.01	0.16	0.01	0.24	0.01
	91	0.34	0.01	0.07	0.08	0.19	0.01
	84	0.33	0.01	0.19	0.01	0.16	0.01
	67	0.41	0.01	0.09	0.04	0.31	0.01
	32	0.37	0.01	0.09	0.03	0.20	0.01

0.01	0.36	0.09	0.07	0.01	0.42	34	
0.01	0.36	0.16	0.06	0.01	0.40	89	
0.01	0.33	0.01	0.25	0.01	0.44	24	
0.01	0.25	0.01	0.25	0.01	0.38	39	
0.01	0.32	0.01	0.18	0.01	0.38	104	
0.01	0.23	0.01	0.41	0.01	0.23	45	الدافعية
0.22	0.05	0.01	0.39	0.01	0.15	120	
0.02	0.09-	0.01	0.32	0.01	-0.01	80	
0.01	0.13	0.01	0.30	0.01	0.11	50	
0.04	0.03-	0.01	0.26	0.98	-0.00	25	
0.48	0.03	0.01	0.42	0.01	0.21	75	
0.01	0.19	0.01	0.27	0.01	0.19	13	
0.04	0.09	0.01	0.34	0.01	0.12	115	
0.42	0.03	0.01	0.29	0.13	0.06	30	
0.01	0.28	0.01	0.28	0.01	0.29	23	
0.27	0.04	0.01	0.24-	0.41	0.03	86	
0.01	0.23	0.01	0.27	0.01	0.11	15	
0.05	0.08	0.01	0.32	0.01	0.21	65	
0.01	0.39	0.52	0.02	0.01	0.23	43	إدارة الانفعالات
0.01	0.50	0.01	0.21	0.01	0.40	72	
0.01	0.36	0.64	-0.02	0.01	0.26	52	
0.01	0.51	0.10	0.07	0.01	0.40	111	
0.01	0.39	0.29	0.04	0.01	0.28	41	
0.01	0.48	0.09	0.07	0.01	0.38	109	
0.01	0.42	0.01	0.19	0.01	0.27	17	
0.01	0.42	0.89	0.00	0.01	0.30	51	
0.01	0.30	0.01	-0.11	0.01	0.19	88	
0.01	0.41	0.01	0.16	0.01	0.30	18	
0.01	0.34	0.01	0.12	0.01	0.21	8	
0.01	0.33	0.02	0.09	0.01	0.15	16	
0.01	0.46	0.05	0.08	0.01	0.40	112	
0.01	0.36	0.01	0.27	0.01	0.27	7	
0.01	0.46	0.01	0.26	0.01	0.38	71	
0.01	0.44	0.01	0.14	0.01	0.42	46	

يتضح من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين البنود والعامل الذي تنتمي إليه تفوق (0.25)، ماعدا البند (86) الذي بلغ معامل ارتباطه المصحح مع العامل الذي ينتمي إليه (-0.24) علما أن معامل تشبعه على ذلك العامل قد بلغ (0.34).كما يتضح لنا أن معاملات ارتباط البنود مع العامل الذي تنتمي إليه كانت أعلى من معاملات ارتباطها مع العاملين الآخرين، ما عدا البند (23) الذي كان معامل ارتباطه المصحح بالعامل الذي ينتمي إليه (الدافعية) هو (0.28) بينما كان معامل ارتباطه بعامل التفاعل مع الآخرين (0.29)، علما أن معامل تشبعه على عامل الدافعية قد بلغ (0.34) وكان أكبر من معامل تشبعه على عامل التفاعل مع الآخرين. كما يمكن ملاحظة أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين البنود والعوامل التي تنتمي إليها دالة عند (0.01).

وبالنظر إلى ما سبق قررنا الاحتفاظ بجميع البنود الناتجة عن التحليل العاملي، حيث رأينا أن النتائج تشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار، وصدقه في قياس خاصية الذكاء الانفعالي.

ثانيا:التحقق من ثبات درجات اختبار الذكاء الانفعالي

ويذكر إسماعيل (2014، 93) أن "هناك اختلافا بين المختصين في القياس حول معاملات الثبات المقبولة، حيث تختلف من اختبار لآخر، وذلك حسب الغرض من الاختبار ودقة القرار المترتب عليه، بحيث أن الاختبارات المقننة تتطلب معاملات ثبات لا تقل عن (0.85) وذلك عندما تكون القرارات على مستوى الأفراد. أما على مستوى الجماعات فيقبل معامل ثبات (0.65)".

بالنظر إلى ما سبق ارتأينا قبول معامل الثبات (0.65) كأدنى قيمة للثبات، مع النظر في الدراسات السابقة في حالة إذا انخفضت قيم الثبات عن هذه القيمة. وقد تم التحقق من الثبات بثلاثة طرق، وهي:

- **التطبيق وإعادة التطبيق:** حيث تم تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على عينة تتكون من (65) معلما ومعلمة منهم (32) معلما و(33) معلمة، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجات الأفراد في التطبيق الثاني، وذلك بالنسبة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي والاختبار ككل. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (10) قيم معاملات ثبات الاستقرار بالنسبة لاختبار الذكاء الانفعالي وعوامله

العوامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي
معامل الاستقرار	0.60	0.51	0.78	0.67
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق قد بلغت(0.60) بالنسبة لعامل التفاعل مع الآخرين، و(0.51) بالنسبة لعامل الدافعية وهو أدنى العوامل ثباتا، و(0.78) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات وهو أعلى العوامل ثباتا، و(0.67) بالنسبة للاختبار. وكانت كلها معاملات ارتباط دالة عند (0.01).. ولا يدل انخفاض معاملات ثبات اختبار الذكاء الانفعالي– الذي تم بناؤه – في هذه الطريقة إلى ارتفاع في درجة الخطأ بصورة حقيقية، فقد يرجع ذلك إلى عدم تجاوب جميع أفراد العينة مع الاختبار، من خلال الإجابات الصادقة والمعبرة عن حالتهم تجاه بنود الاختبار، ما يكون قد أدى إلى اختلاف إجاباتهم في التطبيقين. وعلى العموم يمكن القول أن اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

- **التجزئة النصفية:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (البنود الفردية والبنود الزوجية) وذلك بالنسبة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي. ولمعرفة المعادلة المستخدمة لتصحيح معاملات الثبات تم التحقق من تجانس التباين بالنسبة للعوامل الثلاثة، حيث يقتضي تجانس التباين حسب زمزمي (2010،163) "أن يكون تباين العينة الأولى مساويا لتباين العينة الثانية، إلا أن البعض يشير إلى إمكانية التنازل عن هذا الافتراض إذا تساوى حجم العينتين. وبالرجوع إلى اختبار Levene's Test لتجانس التباين ظهرت النتائج المسجلة في الجدول التالي:

جدول (11) اختبار Levene's Test لتجانس التباين بين البنود الفردية والبنود الزوجية لعوامل الاختبار

العامل	قيمة F	مستوى الدلالة
التفاعل مع الآخرين	3.62	0.06
التعاطف	0.84	0.37
تنظيم الانفعالات	1.53	0.23

يوضح جدول (11) أن قيم (F) بالنسبة للعوامل الثلاثة كانت دالة عند مستويات دلالة تفوق (0.05) ما يعني أنها غير دالة، والذي يعني بدوره أنه يوجد تجانس بين البنود الفردية والبنود الزوجية في العوامل الثلاثة. ومنه يمكن استخدام معادلة (سبيرمان براون) لتصحيح معاملات الثبات. والجدول الموالي يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية.

جدول (12) قيم معاملات ثبات درجات اختبار الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

العامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات
معامل سبيرمان براون	0.93	0.64	0.82

يتضح من الجدول (12) أن قيمة معامل سبيرمان براون قد بلغت (0.93) بالنسبة لعامل التفاعل مع الآخرين، وهي أعلى قيم الثبات المتحصل عليها بهذه الطريقة، بينما بلغت (0.64) بالنسبة لعامل الدافعية وبلغت قيمته (0.82) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها من التجزئة النصفية، يمكن القول أن كلا من عامل التفاعل مع الآخرين وعامل إدارة الانفعالات يتمتعان بمعامل ثبات مرتفع، بينما يتمتع عامل الدافعية بمعامل ثبات مقبول، وهذا يشير إلى أن اختبار الذكاء الانفعالي يتمتع بثبات مقبول بطريقة التجزئة النصفية.

– **ألفا كرونباخ:** وتشير هذه الطريقة حسب "Anastazi" إلى أن "مجموع إجابات الفرد على البنود التي تتناول جوانب مختلفة لمجال واحد تلتقي فيما بينها على تكوين صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية".(ريجيو،23،2006). وقد تم حساب قيم ألفا كرونباخ بالنسبة للعوامل الثلاثة والاختبار ككل.

جدول (13) قيم (ألفا كرونباخ) في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله الثلاثة

العوامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي
قيمة ألفا كرونباخ	0.86	0.55	0.70	0.85

من خلال الجدول (13) يتضح أن أعلى قيمة لألفا كرونباخ في عامل التفاعل مع الآخرين(0.86) وأدنى قيمة لها في عامل الدافعية (0.55)، بينما بلغت قيمة ألفا كرونباخ في عامل إدارة الانفعالات (0.70) أما في الاختبار ككل فقد بلغت (0.85). وبذلك يمكن القول أن قيم ألفا كرونباخ مرتفعة بالنسبة لعامل التفاعل

مع الآخرين وكذا بالنسبة للاختبار ككل، وأنها مقبولة بالنسبة لعاملي الدافعية وإدارة الانفعالات. وعلى العموم يمكن القول أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول بطريقة (ألفا كرونباخ).

ثالثا: المعايير المئينية لاختبار الذكاء الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية

ترى تايلر (1998، 23) أن " تقويم الاختبارات وتفسير الدرجات ، لا يعتمد على صدق الاختبار وثباته فحسب؛ حيث إن درجات الاختبار لا تقول لنا شيئا ما لم يكن عندنا معيار خاص للمقارنة بين الأفراد".

حيث لا يكون للدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أحد الاختبارات دلالة في حد ذاته بل نحتاج إلى معيار يكسبها معنى تفهم في إطاره. ومن أهم أنواع المعايير "المعايير المئينية"، التي تزودنا عن ترتيب الفرد بالنسبة لأفراد جماعته، فالمئينيات عبارة عن نقط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من التوزيع. وقد قمنا بتصنيف درجات أفراد العينة (المعلمين) حسب الدرجات المئينية إلى خمسة فئات أساسية تميز مستوى الأداء وهي (مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، ومستوى متوسط، ومستوى فوق المتوسط، ومستوى مرتفع)، والجدول الموالي يوضح النتائج.

جدول (14) مستويات أداء المعلمين على اختبار الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب القيم المئينية

المستوى	الفئات			
	الدرجة الكلية	التفاعل مع الاخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات
منخفض	275 – 0	172 – 0	46 – 0	54 – 0
دون المتوسط	295 – 275	185 – 172	51 – 46	59 – 54
متوسط	311 – 295	198 – 185	54 – 51	65 – 59
فوق المتوسط	345 – 311	215 – 198	64 – 54	80 – 65
مرتفع	من 345 فما فوق	من 215 فما فوق	من 64 فما فوق	من 80 فما فوق

من خلال الجدول (14) يتضح لنا أنه قد تم تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية، ويمكن استخدام هذه الفئات من أجل معرفة مستوى الفرد من حيث الذكاء الانفعالي.

خاتمة:

إن للاختبارات في حقل علم النفس وعلوم التربية دورا هاما كأدوات بحثية يعتمد عليها في عدة مجالات كالتقويم، والاختيار المهني والتعليمي، والتوجيه والتصنيف،...إلخ، فضلا عن استخدامها بشكل واسع في التحقق من الفروض العلمية.وفي واقع الأمر كثيرا ما يصطدم الأخصائي النفسي أو الباحث الجزائري بعدم وجود اختبار مناسب للسمة أو الخاصية المراد قياسها، أو عدم مناسبته لخصائص الأفراد أو البيئة التي ينتمون إليها. لذا يتم غالبا استعمال اختبارات نفسية دون النظر في مدى صلاحيتها، أو

دون التأكد من مدى ملاءمتها لبيئته وخصائص الأفراد الذين سيطبق عليهم، وفي كثير من الأحيان دون التحقق من خصائصها السيكومترية على مستوى البيئة الجزائرية. كل هذا ينعكس سلبا على مصداقية النتائج المحققة، مما يحتم علينا مواكبة العالم الغربي والعربي في مجال بناء الاختبارات، أو على الأقل تكييفها وتقنينها.

لذا كانت هذه الدراسة محاولة لإثراء مجال الاختبارات النفسية في الجزائر، من خلال بناء اختبار الذكاء الانفعالي وتقنينه على عينة من معلمي ولاية المدية، وقد وقع الاختيار على هذا الموضوع نظرا لحداثة نماذجه النظرية، وبالأخص نموذج دانييل جولمان الذي مازال بحاجة إلى المزيد من الدراسة والتحقق من مدى فاعليته في قياس هذه الخاصية، إضافة إلى عدم بلوغ اختبارات الذكاء الانفعالي المتوفرة حاليا درجة النضج التقني بعد ليعتمد عليها كغيرها من الاختبارات التي ذاع صيتها واستخدامها.

مقترحات الدراسة:

من خلال النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية، فإننا نقترح إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات تحليلية على اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه) على عينات أخرى غير المعلمين، ومحاولة مقارنة دلالات صدقه وثباته، وفحص العوامل المكونة له على فئات أخرى.
- بناء أو تقنين اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج دانييل جولمان (2001)، أو وفق نماذج أخرى لهذا المفهوم مثل: نموذج بارون، ونموذج مايروسالوفي.
- إجراء دراسات على الفروق في درجات الذكاء الانفعالي حسب بعض المتغيرات، مثل: العمر، الجنس والتخصص.
- التوسع في البحث في مجال الذكاء الانفعالي وفي مجال بناء الاختبارات الجزائرية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

تايلر، ليونا(1998).*الاختبارات والمقاييس*. ترجمة: سعد عبد الرحمان، محمد عثمان نجاتي. القاهرة: دار الشروق.

جولمان، دانييل(2000). *الذكاء العاطفي*. (ليلى الجبالي، مترجم).الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. عالم المعرفة.

حجاج، غانم(2013). *التحليل العاملي في العلوم الانسانية والتربوية(نظريا وعمليا)*. القاهرة: عالم الكتب.

حساني، اسماعيل(2014). *استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة: الجزائر.

حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم(2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. الأردن: دار الفكر.

خليفة، عبد اللطيف محمد(2006). *مقياس الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخليفي، حنان بنت ناصر صالح(2010). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة.

خليل، سامية خليل(2009). *مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدردير، عبد المنعم أحمد(2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*.(ج،1).القاهرة: عالم الكتب.

رزق، محمد عبد السميع(2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*.15(2).62-131.

ريجيو، رونالد(2006) .*قائمة المهارات الاجتماعية*.(عبد اللطيف محمد خليفة، مترجم).القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

زمزمي، عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان(2010). *تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

سعيد، سعاد جبر(2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

السمدوني، ابراهيم(2007). *الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)*.عمان: دار الفكر.

الشايب، عبد الحافظ(2010).الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 6(1).35-71.

الطبيب، أحمد محمد.(1999).*التقويم والقياس النفسي والتربوي*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. مصر.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)*.القاهرة: دار الفكر العربي.

العمران، جيهان عيسى أبو راشد.(2006).الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. *مجلة جامعة دمشق*. 22(2).131-168.

الغرايبه، سالم علي سالم.(2011، يناير).الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*.19(1).567-596.

اختبار الذكاء الانفعالي(الصورة الأولية)

الرقم	البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستطيع إدراك مشاعري التي أحس بها.					
02	أعبر عن مشاعري بكل وضوح.					
03	أعرف نقاط القوة التي أتمتع بها.					
04	أتعلم من تجاربي السابقة.					
05	يصعب علي إدراك الصلة ما بين انفعالاتي وما أفكر به.					
06	أقدم نفسي بثقة أمام الآخرين.					
07	أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.					
08	أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.					
09	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة حسب تغير الظروف.					
10	أتمسك بآرائي حتى وإن تبين لي أنني مخطئ.					
11	أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.					
12	أقوم بأعمالي بأمانة وإتقان.					
13	أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي.					
14	أشعر بالذنب تجاه أخطائي حتى وإن كانت بسيطة.					
15	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.					
16	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.					
17	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.					
18	أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.					
19	أبتكر طرقا جديدة لأداء عملي.					
20	أعجز عن التركيز في وجود الضغوط.					
21	أنجز عملي في الوقت المحدد.					
22	أضع خططا لتحقيق أهدافي.					
23	ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.					
24	أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.					
25	أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء مصالحي الشخصية.					
26	أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين.					
27	أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.					
28	أتوقع أن أشياء أو أحداث جيدة سوف تحدث.					
29	أنظر إلى مستقبلي بتفاؤل رغم العوائق.					
30	أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.					
31	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
32	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.					
33	أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.					
34	أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.					
35	أجد صعوبة في التكيف مع الأفراد الجدد الذين أقابلهم في حياتي.					
36	أدرك حاجات الآخرين.					
37	ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.					
38	أتلقى النقد بصدر رحب دون اتخاذ موقف عدائي.					
39	أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.					
40	أتبنى أفكارا قديمة في حياتي.					

41	أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.					
42	أتفهم وجهات نظر المسؤولين في المؤسسة التي أعمل فيها.					
43	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
44	أسعى لنيل تأييد الآخرين بطرق غير مباشرة.					
45	أتكاسل في إنجاز أعمالي.					
46	أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح					
47	أتفاعل مع أصدقائي وأحس بمشكلاتهم.					
48	أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.					
49	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.					
50	أتراجع عن التزاماتي نحو الآخرين.					
51	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.					
52	أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلا.					
53	أدرك حاجتي إلى التغيير.					
54	أشجع التغير نحو الأفضل في سلوكات الآخرين حتى ولو كان بسيطا.					
55	أكتفي بما يقترحه الآخرون من أفكار وموضوعات في مجال العمل.					
56	أكون علاقات صداقة بسهولة مع زملائي في العمل.					
57	أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.					
58	أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.					
59	أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.					
60	أعجز عن متابعة أعمالي إذا واجهت الصعوبات والمشاكل.					
61	أحرص على حضور الاجتماعات والتي يكون حضورها اختياري.					
62	أستطيع فهم نشاط الجماعة والانسجام معه.					
63	تؤثر انفعالاتي في تصرفاتي.					
64	تؤثر مشاعري على أدائي في العمل.					
65	أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.					
66	أقبل على التعلم لتطوير أدائي.					
67	أخرج أفضل أفكاري وأنا أتحدث مع الآخرين.					
68	أجد حلولا بديلة إذا قابلتني عقبات.					
69	أستطيع توصيل آرائي مهما كانت للآخرين.					
70	أهمل الأشخاص غير المتميزين.					
71	أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.					
72	أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضيق.					
73	أتعامل بشكل أخلاقي مع الآخرين.					
74	أتضايق من التصرفات غير الأخلاقية.					
75	أتجاهل ما يريده الآخرون.					
76	أحرص على أداء عملي على أكمل وجه					
77	أفي بوعودي والتزاماتي.					
78	أتعامل بمرونة مع الأحداث.					
79	أغيّر أهدافي وخططي بتغير الظروف.					
80	أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.					
81	تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.					
82	أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.					
83	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.					

84	أسعى باستمرار لتحسين أدائي.					
85	أجد صعوبة في التمييز بين مستويات السلطة.					
86	أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.					
87	أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.					
88	أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.					
89	أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.					
90	أجد صعوبة في تغيير وجهات نظر أصدقائي.					
91	أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل.					
92	أعمل بدافع من الأمل في النجاح وليس خوفا من الفشل.					
93	أتفهم وجهات نظر الآخرين.					
94	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.					
95	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
96	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.					
97	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
98	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.					
99	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين.					
100	أعجز عن حل النزاعات التي تشب بين أفراد الجماعة.					
101	أعتبر الاختلاف بين أفراد المجموعة فرصة لتطويرهم.					
102	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.					
103	أدرك الاتجاه العام السائد بين الآخرين نحو القوى الرئيسية في العمل.					
104	أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة.					
105	أفضل عدم ممارسة أدوار قيادية.					
106	أعرض أفكاري بأساليب تجذب الآخرين.					
107	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.					
108	أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.					
109	أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.					
110	أستسلم للوضع الراهن.					
111	أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.					
112	أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين					
113	أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.					
114	أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك					
115	أملُ من قضاء الوقت مع الأصدقاء.					
116	أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.					
117	أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.					
118	أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم.					
119	أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.					
120	أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية.					
121	أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.					
122	أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.					
123	أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين					
124	أشعر بالفخر عندما أنجز عملا مع زملائي.					
125	أستمتع بالأنشطة الفردية أكثر من الجماعية.					

بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط

أ. حسين ضيف جامعة الوادي، الجزائر

أ.د. منصور بن زاهي جامعة ورقلة، الجزائر

أ. محمد رضا شنة جامعة ورقلة، الجزائر

استلم بتاريخ: 30-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 15-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 18-02-2017

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي مقنن لقياس تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في وحدة الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة المقررة ضمن منهاج الرياضيات ، والتحقق من خصائصه السيكومترية. تم استخدام منهج بحوث التقويم كونه المناسب لتحقيق أهداف البحث. تكونت عينة الدراسة من (506) تلميذ وتلميذة.

أنتجت الدراسة اختبارا تحصيليا مقننا في مادة الرياضيات يتمتع بالصدق الذي تم التأكد منه عن طريق صدق المحتوى وصدق المقارنة الطرفية، والثبات الذي تم حسابه عن طريق معادلة كيودر – ريتشاردسون(KR-21).

كما يتمتع الاختبار الذي تم بناؤه بمعاملات مقبولة للسهولة والصعوبة والتمييز. يتوفر الاختبار أيضا على خاصية الشمولية التي تم التأكد منها عن طريق مقاييس النزعة المركزية ومنحنى التوزيع الاعتدالي. وفي الأخير تم استخراج معايير تمكن من تفسير أداء التلاميذ والتي تتمثل في المئينيات والدرجات المعيارية.

الكلمات المفتاحية: الصدق؛ الثبات؛ معامل الصعوبة والسهولة؛ معامل التمييز؛ المعايير.

Building a Achievement Test in Mathematics for fourth Middle year Students

Houcin DHIF El-Oued University, Algeria

Mensour BEN ZAHI Ouergla University, Algeria

Mohamed Ridha CHANA El-Oued University, Algeria

Abstract

The present study aimed to build an objective test to measure achievement codified collection of students of the fourth year the average per unit of natural numbers and the numbers are speaking within the prescribed mathematics curriculum, and the verification of the psychometric characteristics. It has been using the calendar as a research methodology appropriate to achieve the objectives of the research.The study sample consisted of 506 male and female pupils.

The study was produced rationed achievement test in mathematics enjoys the truth that has been ascertained by the content and sincerity comparison peripheral sincerity and steadiness that has been calculated by Kiodr- Richardson equation (KR-21)

Also has a test that has been built for ease and accepted the difficulty and discrimination transactions.

The test is also available on the totalitarian property that has been identified by measures of central tendency and distribution curve equinoctial.

In the latter it has been extracted from the interpretation of standards enables pupils which is to grading standard performance.

Key words: honesty-reliability and ease-difficulty factor-coefficient-discrimination standards

مقدمة:

إن النظام التربوي يقوم على ثلاثة قواعد هي التخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم، فنجد بعض القائمين على شؤون التربية والتعليم خاصة في البلدان النامية يولون أهمية لعملية التخطيط من خلال إجراء تعديلات ومواكبة عملية تجديد المناهج الدراسية الحاصلة في العالم ومحاولة تطبيقها.

فهم لم يدركوا أن المناهج الدراسية شأنها شأن الملابس فكل مجتمع يصمم المناهج على مقاسه ووفقا لخصائصه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فما يصلح لمجتمع ما ليس بالضرورة يصلح لمجتمع آخر، ثم حتى وإن تم استيراد منهجا دراسيا معينا فيجب استيراد كامل أدواته ولوازمه حتى نضمن نجاعته ومردوديته، فليس من المنطقي أن نغير منهجا تربويا ولا نعد الاطارات التي ستقوم بتنفيذه على الواقع.

فعملية التدريس عملية تفاعلية بين معلم ومتعلم ومنهج دراسي الغرض منه تحقيق الأهداف المسطرة من عملية التدريس ويكون ذلك من خلال عملية التقويم الذي بواسطته يمكن الوقوف على مواطن الضعف لإصلاحها ومواطن القوة لتدعيمها وتعزيزها.

لعملية التقويم التربوي عدة أدوات أشهرها الاختبارات التحصيلية التي تعتبر مجموعة من الأسئلة تخص مادة تعليمية معينة تقدم للتلاميذ لاختبار معلوماتهم. وحتى تؤدي هذه الاختبارات غرضها لابد أن تمتاز بشروط يجب توفرها وإلا أصبحت عديمة الجدوى وهاته الشروط هي الصدق والثبات والقدرة التمييزية ومعاملات السهولة والصعوبة.

مشكلة الدراسة:

إن التغيرات الكبيرة والسريعة في نمط حياة المجتمعات حتم على المجتمع إيجاد مؤسسات مساعدة للأسرة للقيام بعملية التربية، فالأسرة أصبحت عاجزة عن أداء هذا الدور بمفردها، ومن بين هذه المؤسسات نجد المدرسة التي تعتبر أهم مؤسسة تربوية تعليمية، فهي تُعدّ الفرد لأن يقوم في المجتمع بعمل له قيمة، أي أن تُعده لمهنة من المهن التي يحتاجها المجتمع، كما تُعد للمجتمع أفرادا تتوافر بهم صفات اجتماعية معينة تكفل للمجتمع الوحدة والتضامن والرقي.(تركي، 1990، 194)

وعليه فقد أصبح التعليم من أهم معايير تقدم المجتمعات أو تخلفها، والجزائر كباقي دول العالم قد سايرت الانفجار العلمي والتكنولوجي الحاصل في شتى المجالات من خلال عملية إصلاح المنظومة التربوية منذ سنة 2004 وتطور اهتمام القائمين على شؤون التربية والتعليم من الاهتمام بالتعليم إلى الاهتمام بجودة التعليم، وعليه فقد صاحب هذا الاصلاح تغييرا في المناهج الدراسية من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات سنة 2007.

لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة في المناهج كان لزاما القيام بعملية جوهرية في العمل التربوي ألا وهي عملية التقويم الذي يعتبر أحد أركان العملية التربوية حيث أنه عبارة عن عملية منظمة ومخطط لها الغاية منها الحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة كما جاء ذلك في تعريف "جرولاند" "التقويم هو عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية".

كما ورد في تعريف "بلوم"" التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين ،مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده". (حثروبي، 2002، 117)

ونظرا لما تكتسيه هذه الخطوة (التقويم) من أهمية وتأثير مباشر على العملية التعليمية فقد تعددت أدوات القياس في التقويم وتنوعت ولعل أبرز هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية فهي المعيار المتداول في معظم الدول لتقويم التلاميذ ومعرفة مدى تقدمهم نحو الاهداف المنشودة.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.(هيئة التأطير، 2005 ،14)

من هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية، فعملية بنائها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار بل تمر بخطوات علمية متتالية على المعلم اتباعها بدقة وعناية ليتمكن بواسطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوفر فيه الشروط المطلوبة في أداة القياس فالاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة وتتوفر على مواصفات محددة لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية من خلال موضوعية ودقة نتائجها ،فنجد لابد من توفرها على الصدق والثبات وقدرة على التمييز بين مختلف مستويات التلاميذ.

ومن خلال الاستبيان الذي قام به الباحث والذي كان سؤاله "ماهي مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد ؟"، حيث وجه إلى عينة عشوائية تتكون من 40 أستاذا في الطور الأساسي و16 أستاذا في الطور الثانوي دون تحديد المادة الدراسية التي يدرّسونها أو نمط تكوينهم قبل التوظيف أو تحديد الجنس.

فكانت نسبة98.21% لا يعرفون مصطلح الصدق ولا مصطلح الثبات ولا مصطلح القدرة التمييزية رغم أنه يوجد منهم من قضى أكثر من 20 سنة في مهنة التعليم، حيث كانت اجاباتهم تدور حول الشروط الثانوية للاختبار التحصيلي مثل "أن تكون الأسئلة في مستوى جميع التلاميذ–التدرج في الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب ...إلخ".

وهذا ما تؤيده كثير من الدراسات على غرار دراسة جرادات(1988) التي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالأردن لكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارساتهم لها، حيث أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارساتهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا. (الطراونة وآخرون، 2011، 10)

من خلال هذه الدراسات ودراسات أخرى يتضح أن الضعف والتدني في بناء الاختبارات التحصيلية لا يقتصر على مستوى معين أو مادة دراسية معينة ،فالرياضيات مثلا مادة أساسية بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وهي كذلك من أهم المواد في عصرنا الحاضر، فهي العلم الذي تستند إليه جميع العلوم كما تمثل قمة التفكير التجريدي.

فدراسة الرياضيات تساعد على تطوير القدرات العقلية للفرد، كما تُعتبر طريقة لتنظيم وترسيخ وتنمية قدرات التفكير والاستنتاج من الوقائع والمقدمات إلى النتائج، بالإضافة إلى أنها تُعدّنا لمهن ووظائف متعددة مثل(الهندسة والمحاسبة والتجارة ...إلخ).(الخطيب،2011،41)

إلا أن كثير من التلاميذ والطلبة يجدون صعوبة في تعلم هذه المادة، كما أن كثير من الأولياء يشتكون من تدني علامات أبنائهم في مادة الرياضيات وهذا لعدة أسباب من بينها عدم مصداقية وموضوعية أدوات القياس ألا وهي الاختبارات التحصيلية.

على هذا الأساس فقد جاءت هذه الدراسة لتبين للسادة المعلمين في كافة الأطوار التعليمية الشروط العلمية التي يجب توافرها في الاختبار التحصيلي وتعينهم على بناء اختباراتهم التحصيلية باتباع الخطوات العلمية وذلك من خلال بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات موجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط والاجابة على التساؤلات الآتية:

- هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للصدق؟
- ما هو مستوى معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه؟
- هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للثبات؟
- هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للشمولية؟
- ماهي معايير الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه؟

أهمية الدراسة:

- استخدام هذا الاختبار كنموذج لقياس تحصيل التلاميذ في محور الأعداد الطبيعية والأعداد لناطقة المقررة ضمن منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط.
- يساعد الأساتذة والمعلمين على معرفة الشروط العلمية للاختبار التحصيلي.
- يمكن هيئة الاشراف التربوي في استعمال هذا الاختبار كنموذج تطبيقي في بناء الاختبارات التحصيلية.
- لفت اهتمام الباحثين للقيام بدراسات علمية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في شتى المواد وفي كل المستويات التعليمية.

أهداف الدراسة:

- بناء اختبار تحصيلي موضوعي مقنن في مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط
- مساعدة المعلمين والأساتذة على طرق حساب الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية التي يعدونها.
- توجيه أنظار القائمين على تسطير برامج تكوين المدرسين في كل المستويات إلى وجوب الاهتمام بموضوع بناء الاختبارات.
- تزويد المكتبة بدراسات تطبيقية في مجال بناء الاختبارات.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

- **الاختبار التحصيلي:** هو عبارة عن مجموعة الأسئلة المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في مادة الرياضيات
- **ثبات الاختبار:** ويقصد به حصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.
- **صدق الاختبار:** ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.
- **معامل الصعوبة:** ويشير الى نسبة التلاميذ الذين لم يستطيعوا أن يجيبوا على الفقرة اجابة صحيحة بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ.
- **معامل السهولة:** ويشير الى نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الاجابة على الفقرة اجابة صحيحة بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ.
- **القدرة التمييزية:** ويقصد بها قدرة الفقرة على ابراز الفروق بين استجابات أفراد المجموعة العليا وأفراد المجموعة الدنيا.
- **الشمولية:** وتعني جودة الاختبار أي قدرة الاختبار على التمييز بين مستويات التلاميذ ويظهر ذلك في توزيع درجات التلاميذ بشكل اعتدالي .
- **المعايير:** وهو مرجع مقنن يسمح لنا بفهم معنى الاختبار ومقارنة درجة الفرد بدرجات أفراد عينة التقنين، ويتم الحصول عليها بحساب المئينيات والدرجات المعيارية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في 05 متوسطات واقعة في دائرة قمار ولاية الوادي.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2016/2015.
- **الحدود البشرية:** تم إجراء الدراسة على عينة تتكون من506 تلميذا متمدرسا في السنة الرابعة متوسط.

الاطار النظري للدراسة

التقويم التربوي:

1. **تعريف التقويم:** هناك عدة تعاريف تناولت مفهوم التقويم فمنهم من عرفه على أساس أنه إصدار أحكام وهناك من عرفه على أساس جمع بيانات، فمن بين من عرفه علي أنه إصدار للأحكام نجد:

– تعريف الزواوي(2006) والذي يعرف التقويم على أنه "عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ويمكن أن يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية".

وعليه فإن التقويم هو عملية منظمة يتم فيها جمع المعلومات والبيانات بأدوات المختلفة لإعطاء قيمة لشيء ما ومعرفة ما تحقق من الأهداف في العملية التربوية وبمعرفة النقص الموجود أو الخلل ثم إدخال الإصلاحات عليه سواء كان هذا الشيء طالب, كتاب ,برنامج تعليمي, مقرر دراسي...إلخ".

2. **أهمية التقويم:** تظهر أهمية عملية التقويم التربوي في النقاط الآتية:

- يعمل على دفع الطلاب إلى المذاكرة والتحصيل, وبذلك تحدد له وظيفة الاثارة والدافعية.
- يساعد على التعرف بمدى تقدم الطلبة ونموهم.
- يسهم في معرفة مقدار ما حصله الطلبة من المادة الدراسية.
- يحدد مدى وصول الطلبة إلى المستوى المطلوب.
- يزود بالأدلة اللازمة لتحسين تعلم الطلبة.
- يساعد المدرس على معرفة استجابة الطلبة للتعلم وإفادتهم عن طريق التدريس.

3. مفهوم الاختبارات التحصيلية:

يعد الاختبار التحصيلي من أهم أدوات القياس والتقويم الصفي لتحديد مستوى الطلاب التحصيلي ومن أكثرها استخداما لتحديد درجة إمتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجاباته.

فالاختبار التحصيلي هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا, ومن خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات في محتوى هذه المادة. (الرواشدة وأخرون، 2000، 2) أو يمكن النظر اليه على أنه مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين.(الزغول، 2009 ،319)

ويعرفه أبو زينة(1998) "بأنه ذلك الاختبار الذي يرتبط بالتعلم الناتج عن الخبرات في المواقف التعليمية المنظمة, حيث يكون الاهتمام منصبا على مدى ما تعلمه الطالب".

4. أهمية الاختبار التحصيلي:

بما أن الاختبارات التحصيلية هي أحد أدوات التقويم التي تساعد في تقييم آداء الطلبة وفي تحقيق الأهداف التعليمية بشكل خاص والبرنامج التعليمي بشكل عام, فإن لها أهمية كبيرة كذلك بالنسبة للمعلم والمتعلم, وهذا ما سنوضحه في النقاط التالية:

1.4 .أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم: يستفيد المعلم عند اجرائه للاختبار التحصيلي لتلاميذه من:

- معرفة مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ وذلك بمراقبة تقدم العملية التعليمية بمعرفة مدى التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي.
- معرفة استعدادات تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها وتشخيص صعوبات التعلم لديهم وهذا ما يجعله يعدل طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات. (مراد وسليمان، 2002، 44)

– مساعدة المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى ملاءمة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية.(أبو جادو، 2008، 411).

2.4 .أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمتعلم:

– تعد الاختبارات التحصيلية وسيلة جيدة للتعلم وتعمل نتائجها على تعزيز السلوك ورفع مستوى الطموح لدى المتعلم.

– تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة ,التي تساعد في انتقال أثر التعلم من الموقف الحالي إلى الموقف اللاحق.

– معرفة مدى تقدم أو تحسن الطالب في التحصيل الدراسي.

– تحسين طريقة الاستذكار لما توفره من التغذية الراجعة.

– توجه انظار الطلبة نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة. (مراد وسليمان، 2002، 44)

مما سبق يتضح أن الاختبار التحصيلي هو وسيلة أو أداة من أدوات التقويم التي تساعد في تقييم أداء الطلبة وطرائق التدريس, والبرنامج التعليمي ككل بما فيه المناهج الدراسية, وما يتلاءم مع حاجات الطلبة, ويتم الاختبار التحصيلي بالإجابة على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات في موضوع تم تعلمه سابقا لتحديد مستوى تحصيل الطلبة إذ نجد له أهمية كبيرة في سير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

5. خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

يتفق معظم الباحثين والمصممين للاختبارات أن عملية تصميم الاختبارات تبدأ بداية واحدة رغم اختلافها في الغرض وهي:

1.5 .تحديد الغرض من الاختبار: قد يكون الغرض من الاختبار هو قياس تحصيل الطلبة لموضوع معين في مادة ما بعد الانتهاء من تدريسها أو القيام باختبار في نهاية الفصل الدراسي وهو ما يعرف بالاختبار التشخيصي لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالب ووضع خطة علاجية له أو يكون لقياس مدى استعداد الطالب لتعلم موضوع جديد.

2.5 .تحليل محتوى المادة الدراسية: وهو مجموع الأساليب و الاجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى الموضوعات الرئيسية ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس. (الرواشدة وآخرون، 2000، 09)

وهو أيضا إحصاء المعارف والمهارات الأساسية المتضمنة في الدروس وكتابتها، وتتم عملية تحليل المحتوى وفق تصنيف المعارف إلى حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين علمية ونظريات علمية. (الحويان، 1980، 03)

3.5 .**صياغة الأهداف السلوكية:** الهدف التعليمي هو الناتج المتوقع من الطالب بعد عملية التدريس ويمكن ملاحظته وقياسه، ويكون الهدف السلوكي جيدا إذا:

- وصفت عبارة الهدف أداء المتعلم الفعل الذي يقوم به.
- أن تصف العبارة سلوكا قابلا للملاحظة.
- أن تكون الأهداف بسيطة وغير مركبة تتعلق بسلوك واحد.
- أن يكون الهدف واقعيا وملائم لزمن التدريس وقدرات وخصائص الطالب. (الدوسري، 2003، 90)

4.5 .**إعداد جدول المواصفات الاختبار:** وهو عبارة عن مخطط تفصيلي ثنائي البعد، أحد أبعاده قائمة الأهداف أي نواتج التعلم المطلوب تحقيقها، والبعد الثاني هو عناصر المحتوى الرئيسية وكذلك العناصر الفرعية.(سليمان،239،2010)

5.5 .**بناء الفقرات الاختبارية بأنواعها المقالية والموضوعية:**

يؤكد ويسمان(1981) (في: الحارثي، 2007، 281) بأنه هناك أنواع متعددة لمفردات الاختبار الموضوعية وأكثرها انتشارا (اختيار من متعدد) و(اختبار الصواب أو الخطأ) و(اختبار المزاوجة) و(اختبار التصنيف) وأسئلة الاجابات القصيرة، وأكثر استخداما للأسئلة الموضوعية أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ في قياس مهام متعددة للتحصيل الدراسي وهي التي تقيس أي جانب من جوانب المعرفة في التحصيل الدراسي.

6.5 .**مراجعة اسئلة الاختبار:** ويكون ذلك في ضوء معايير الاسئلة الجيدة والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في صياغة كل نوع من أنواع فقرات (أسئلة) الاختبار.

7.5 .**اخراج الاختبار وتطبيقه:** عادة ما يتكون الاختبار من مجموعة من الأوراق ويمكن تسميتها بكراسة الاختبار.

6. خصائص الاختبار التحصيلي الجيد:

أولا الشروط الاساسية:

1. الخصائص السيكومترية وهي:

1-1 الصدق: ويعتبر تقرير السلوك غير الملاحظ باعتباره الخاصية المهمة والمميزة لكل اختبار والذي يجب أن يكون صادقا مؤديا إلى ما يهدف إليه.

ويعرفه كرونباخ بأنه العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من درجات الاختبار. (خضر، 2004، 67)

كما يعرف الصدق على أنه القدرة على قياس السمة المراد قياسها أو قدرته على الوفاء بالغرض الذي يستخدم من أجله، إذ يعد الاختبار صادقا إذا لم تتأثر نتائجه بعوامل أخرى غير النواحي التي يراد قياسها، فإذا اخترنا مدى تقدم التلاميذ في مادة العلوم مثلا.

ومما سبق فإن صدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار لما صمم لقياسه ويكون مرتبطا بها لكونه معرضا لعدة مثيرات.

2.1 .الثبات:

تعريف الثبات: يقصد بمصطلح الثبات في القياس النفسي والتربوي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه.

والثبات هو الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد. (النور، 2007، 173)

ويكون الاختبار صادقا إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف مماثلة. (عبد الرحمن، 2011، 94)

فالثبات إذا هو الاستقرار في النتائج أو الحصول على نفس الدرجات إذا ما أعيد تطبيق الاختبار أكثر من مرة وعلى نفس الأفراد وفي ظروف مماثلة.

2. **معامل السهولة والصعوبة:** عند بناء اختبار تحصيلي لابد أن أسئلته تلائم مختلف الطلاب وأن يحتوي على:

- أسئلة سهلة بنسبة 16% لتناسب الطالب الضعيف.
- أسئلة متوسطة بنسبة 68% لتناسب الطالب العادي.
- أسئلة صعبة بنسبة 16% لتناسب الطالب المتفوق.

وينبغي أن يبدأ الاختبار التحصيلي بالأسئلة السهلة صعودا إلى الصعبة حتى نثير دافعية الطلاب ونقلل من قلقهم وتوترهم، ويحسب معامل السهولة بالعلاقة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابو إجابة صحيحية}}{\text{عدد الطلاب}} \times 100$$

أما معامل الصعوبة فيحسب بالعلاقة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابو إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلاب}} \times 100$$

للعلم أنه: معامل الصعوبة + معامل السهولة = 1 صحيح. (جلال، 2008، 209)

3. **معامل التمييز:** وهو إظهار الفروق الفردية بين الطلاب وهو مؤشر يدل على قدرة السؤال الاختباري في الوقوف على الفروق الفردية بين مستوى الكفايات.

ويمكن تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة لتمييز الاختبار ولزيادة عدد الأسئلة وتغطية محتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى التقليل من الغش وعامل التخمين لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها.

ويمكن حساب معامل التمييز بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}} \times 100$$

(النور، 2007، 206)

4. تقنين الاختبار(المعايير): وهي خطوة جوهرية في بناء الاختبارات الموضوعية خاصة الاختبارات التحصيلية إذ من خلالها يتم ضبط كل المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج المفحوص وذلك بهدف قياس المتغير الذي صمم الاختبار من أجله.

والتقنين بمفهومه الشامل هو رسم خطة شاملة وواضحة ومحددة لجميع خطوات تصميم الاختبار وإجراءاته وطريقة تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته، وتحديد السلوك المطلوب من المفحوص والشروط المحيطة به أثناء تطبيق الاختبار، بالإضافة إلى وجود معايير لتفسير الدرجات.(مخائيل، 2006، 94)

ولمعرفة مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية فإن الطريقة المثلى هي فحص أداء كل طالب على كل مفردة من مفردات الاختبار، إلا أن هذا الاجراء يصبح غير عملي في ظل الأعداد الكبيرة للتلاميذ وكثرة الصفوف الدراسية، وعليه يلجأ المربون إلى التعامل مع الدرجة الكلية للاختبار والتي تسمى الدرجة الخام. (سليمان، 2010، 594)

مما سبق كان لابد من وجود محك يُمكّن من تفسير الدرجة المتحصل عليها في اختبار معين وإعطائها دلالة وقيمة، ومن بين هذه المحكات نجد المعايير.

ويعرف مقدم(2003) المعايير على أنها "تمثل درجات عينة التقنين ونطلق على الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار الدرجة الخام(Raw Score) ونطلق على درجات المعايير الدرجة المحولة(Tans-formed Score)".

5. الموضوعية: وتعني ابتعاد الاختبار عن ذاتية المصحح وتحيزه، لأنه قد يتأثر التصحيح بذاتية والانطباع الشخصي للمصحح وحينها لا يكون العدل في إعطاء الدرجات

فهي عكس الذاتية تماما، وهي استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوم.

والموضوعية صفة أساسية من صفات التقويم الصحيح، لذلك يتوقف عليها ثبات الاختبار وصدقه والافتقار لها يضعف قيمة الطريقة التي يلجأ إليها التقويم. (خوري، 2008، 96)

6. الشمولية: أي أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها. (الرواشدة وآخرون، 2000، 2)

وتعني الشمولية أيضا أن يقيس الاختبار جميع الجوانب أي الجانب العقلي والمعرفي والجانب الانفعالي والوجداني والجانب النفسحركي في حالة الاختبارات النفسية، كما يقيس جميع جوانب المحتوى وفي مستويات عقلية متباينة وفي ضوء جدول مواصفات الاختبار في حالة الاختبار التحصيلي. (مراد وسليمان، 2002، 349)

ثانيا الشروط الثانوية: وتحتوي على العناصر التالية:

1. سهولة التطبيق: ويكون الاختبار سهل التطبيق في الحالات التالية:

- التعليمات الواضحة والمحددة فقد يحصل الطالب على علامة متدنية بسبب غموض التعليمات– الأسئلة الواضحة.

2. سهولة التصحيح: ينبغي على المعلم عند وضع أسئلة الاختبار أن يفكر في طريقة التصحيح، فإذا كانت طريقة تصحيحه غير دقيقة أو غير محددة فإنها تسمح بالذاتية مما تؤدي إلى تقليل قيمة الاختبار.

3. ترتيب الأسئلة والفقرات: ويتم ترتيب الأسئلة في الاختبار من السهل إلى الصعب، حيث أن إجابة الطالب على الأسئلة السهلة إجابة صحيحة يدفعه للانتقال إلى الأسئلة الصعبة، وهذا مبدأ "سكينر" في التعليم، كما يتم ترتيب الأسئلة حسب الشكل حث تمثل كل مجموعة من الفقرات شكلا معينا وترتب أيضا حسب وحدات المحتوى الوارد في الكتاب المدرسي.

4. وضوح التعليمات: يجب كتابة التعليمات والارشادات وتقدم للطالب مفهومة وواضحة

وتتضمن تعليمات الاختبار توضيحا لطريقة الاجابة ومكانها والزمن المخصص للاختبار.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث لمنهج دراسة معين دون آخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث والهدف منه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة.

ويعّرفه كل من فوزي وشوكت(2007) "بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة"

وبما أن الدراسة الحالية يهدف إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط فقد استخدم الباحث منهج بحوث التقويم كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذا البحث.

وتهدف بحوث التقويم إلى الحكم على مدى فاعلية الأنشطة التربوية المختلفة مثل النظام التربوي ككل، أو المناهج الدراسية أو الكتب المدرسية أو المستوى التحصيلي للطلبة إلى غير ذلك من المجالات المتعلقة بالتربية.

ويعرف أبو علام(2006، 333) بحوث التقويم بأنها "البحوث التي تساعد على الحكم على قيمة البرامج التربوية ومخرجاتها وإجراءاتها وأهدافها، وفائدة الطرق المختلفة لتحقيق الأهداف الخاصة "، والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية مثل تقويم المناهج الجديدة أو ما تم تعديله من المناهج القائمة واختبارها ميدانيا، أو تقويم البرامج التعليمية ،وطرق التدريس وطرق إعداد المعلم، وتقويم الطالب والمعلم، وتقويم العملية التعليمية بوجه عام.

عينة الدراسة وخصائصها:

لقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من المتوسطات المتواجدة بدائرة قمار ولاية الوادي، وقدر عدد المتوسطات المختارة بخمسة متوسطات.

وعليه فقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة متوسط بولاية الوادي بكل من متوسطتي الشهيد حريز التجاني والمجاهد سالم العربي ببلدية ورماس، ومتوسطة الشهيد خليفة بن حسن ومتوسطة رويسي بلقاسم ومتوسطة الشهيد إبراهيم قارة ببلدية قمار، لذلك فإن عينة الدراسة الحالية تضمنت كافة التلاميذ المسجلين بالسنة الرابعة متوسط لهذه المؤسسات التعليمية المسجلين خلال السنة الدراسية 2016/2015.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة 506 تلميذ وتلميذة منهم 214 ذكور بنسبة 42.29% بينما بلغ عدد الإناث 292 بنسبة 57.71% وهي موزعة على المؤسسات المختارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة

المؤسسة التعليمية	ذكور	إناث	المجموع	%
متوسطة الشهيد حريز التجاني	26	41	67	13.24
متوسطة الشهيد سالم العربي	27	43	70	13.83
متوسطة الشهيد إبراهيم قارة	28	40	68	13.44
متوسطة رويسي بلقاسم	57	71	128	25.30
متوسطة الشهيد خليفة بن حسن	76	97	173	34.19
المجمـــــــــــــوع	214	292	506	100

أداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي:

لقد تم اتباع الخطوات العلمية في بناء الاختبار التحصيلي في وحدة الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة المقررة ضمن منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط المعد من طرف وزارة التربية الوطنية وهذه الخطوات هي:

1. **تحديد الغرض من الامتحان:** إن الغرض من بناء هذا الاختبار هو قياس تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في وحدة الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة .

2. **تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد الأهمية النسبية لكل منها:** تم تحليل محتوى وحدة الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة المقررة ضمن محور الأنشطة العددية للسنة الرابعة متوسط إلى موضوعات رئيسية، ثم إدراج تحت كل منها عدد من الموضوعات الفرعية، ثم حساب الأهمية النسبية لكل موضوع رئيسي في ضوء عدد الموضوعات الفرعية التي يشملها وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{الأهمية النسبية للموضوع الرئيسي} = \frac{\text{عدد الموضوعات الفرعية التي تندرج تحت هذا الموضوع}}{\text{مجموع عدد الموضوعات الفرعية المحتواة في الوحدة الدراسية}}$$

ثم تم تحليل محتوى الوحدة الدراسية في ضوء تصنيف ثلاثي لجوانب التعلم في مادة الرياضيات يشتمل على الفئات التالية وهي:(المفاهيم–العلاقات والتعميمات–الكفاءات)

ثم تم عرض تحليل محتوى وحدة "الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة "المقررة ضمن مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط على مجموعة تتكون من خمسة عشرة من المحكمين أحدهم في رتبة مفتش تعليم متوسط في مادة الرياضيات واثنان منهم ترقوا لمنصب مدير و واحد في رتبة أستاذ مكون وآخر في رتبة أستاذ رئيسي، وتتراوح مدة خبرتهم في التدريس لمادة الرياضيات من16 سنة إلى31 سنة.

قام المحكمون بمراجعة تحليل المحتوى الذي قام به الباحث وتحديد عناصر الاتفاق وعناصر الاختلاف مع الباحث في هذا التحليل.

تم حساب نسب الاتفاق بين نتائج التحليل الذي قام به الباحث ونتائج التحليل لكل محكم من المحكمين والجدول(3) يوضح نسب الاتفاق مع الباحث قبل إجراء التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين، ويتضح من هذا الجدول ارتفاع نسب اتفاق المحكمين مع الباحث حول عناصر تحليل محتوى الوحدة الدراسية، ورغم ذلك فقد أخذ الباحث بعين الاعتبار المقترحات المقدمة.

جدول(2) نسب اتفاق المحكمين مع الباحث في تحليل محتوى وحدة "الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة

العناصر / المحكمون	العلاقات والتعميمات		الكفاءات المستهدفة	
	الاتفاق	%	الاتفاق	%
1	12	85.71	16	100
2	11	78.51	14	87.50
3	13	92.86	14	87.50
4	12	85.71	16	100
5	14	100	13	81.25
6	12	85.71	16	100
7	11	78.51	13	81.25
8	14	100	14	87.50
9	13	92.86	12	75.00
10	13	92.86	15	93.75
1	14	100	15	93.75
12	12	85.71	16	100
13	11	78.51	15	93.75
14	13	92.86	13	81.25
15	12	85.71	16	100
متوسط نسب الاتفاق	89.03		90.83	

3. **صياغة الأهداف السلوكية انطلاقا من الكفاءات المستهدفة:** تم صياغة الأهداف السلوكية لكل كفاءة مستهدفة وترتيبها ترتيبا منطقيا حسب أهمية كل هدف سلوكي منها في الاسهام في تحقيق الكفاءة المتعلقة بها.

ومن ثم فقد تم صياغة(19) هدفا سلوكيا متعلقا بوحدة "الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة" المقررة ضمن مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط ،وهي ممثلة في ثلاثة مستويات معرفية مختلفة هي(التذكر– الفهم– التطبيق).

4. **بناء المفردات الاختبارية وتقييمها:** يرى علام(1990) "أن كل هدف سلوكي يتطلب تعريفه تعريفا إجرائيا دقيقا من خلال مجموعة متكاملة من المفردات الاختبارية التي أعتني ببنائها، بحيث تشمل جميع الجوانب المتعلقة بالمتغير (الهدف السلوكي)، حيث أن كل هدف من الأهداف السلوكية المحددة للوحدة الدراسية المختارة يمثل على فترة من الميزان الخطي بمجموعة المفردات التي تقيسه". (السيد أحمد، 2014، 133)

وعليه فقد قام الباحث بدراسة كل هدف سلوكي دراسة دقيقة وجمع كافة الأفكار التي من خلالها يمكن بناء المفردات التي تقيسه، وعليه فإن عدد المفردات الاختبارية مربوط بكمّ الأفكار لكل هدف سلوكي، ودرجة أهميته وصعوبته.

3. **تحديد نوع فقرات الاختبار وتقييمها:** يرى سليمان(2010) أن "أسئلة الاختيار من متعدد من أهم وأفضل أنواع الأسئلة الموضوعية لأنها تشمل معظم أنواع الأسئلة الأخرى، كما يمكنها قياس جميع المستويات العقلية إذا أحسن صياغتها".

وعليه فقد اعتمد الباحث في بناء فقرات هذا الاختبار التحصيلي على فقرات الاختيار من متعدد لقياس الأهداف السلوكية السالفة الذكر، واشتملت كل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد على أربعة اختيارات إحداها فقط صحيحة.

وقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية في صورته الأولية التي تم صياغتها 29 فقرة.

وبعدها قام الباحث بإعداد استمارة لتقييم الفقرات الاختبارية قصد عرضها على الخبراء للتحكيم، وقد بلغ عدد المحكمين 15 محمكما، وقد طلب من المحكمين الاجابة على أربعة أسئلة وهي:

1- هل المفردات الاختبارية تقيس الكفاءة المستهدفة لكل عنصر.
2- هل المفردات الاختبارية واضحة وسليمة.
3- هل الاختيارات مناسبة وتحقق شروط هذا النوع من المفردات.
4- هل الفقرة مكررة ويجب حذفها.

وقد اقترح المحكمون بعد مراجعة آرائهم حذف الفقرات المكررة أو المتشابهة والتي تقيس نفس الهدف السلوكي مثل الفقرات(2)،(9)،(22)، كذلك حذف الحاضنتين اللتان ترمزان للمجموعة ،كذلك تم حذف الفقرة(3) لأن صياغتها غير صحيحة، كذلك تعديل البديل رقم(1) الخاص بالفقرات(12)

(13)،(14) من" تطبيق القسمة الاقليدية لكل عدد على حدى" إلى "إيجاد قواسم كل عدد على حدى" وبالتالي فقد أصبح عدد فقرات الاختبار التحصيلي(20) فقرة بدلا من(29) فقرة.

4. **تجريب المفردات** :قام الباحث بتجريب الاختبار على عينة تكونت من (506) تلميذا وتلميذة من أقسام السنة الرابعة متوسط منها(214) ذكور و(292) إناث تم اختيارهم عشوائيا في العام الدراسي 2016/2015 بولاية الوادي وذلك للتحقق من:

- سلامة صياغة الفقرات وملاءمة البدائل وللتعرف على الفقرات الغامضة والتي تحتاج إلى تعديل.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار وقد تم حسابه بإيجاد متوسط الزمن بين تسليم أول ورقة إجابة وبين تسليم آخر ورقة ،كذلك بإيجاد متوسط (4) محكمين تم استشارتهم حول الزمن المناسب لآداء الاختبار وعليه فقد حدد الزمن اللازم للاختبار بـ(40) دقيقة.
- حساب صدق وثبات الاختبار. نظرا لكون الاختبار مفرداته من نوع الاختيار من متعدد مما يجعله عرضة للصدفة والتخمين وعليه فقد قام الباحث بتطبيق قانون "جيلفورد" لتصحيح درجة كل فرد من أثر التخمين وهو:

$$\text{د ص} = \text{ص} - \frac{\text{خ}}{\text{ب} - 1}$$ حيث:

د ص= الدرجة المصححة من أثر التخمين

ص= الاجابات الصحيحة

خ = الاجابات الخاطئة

ب = عدد البدائل ويساوي 4. (مقدم،140،2003)

5. **طريقة التطبيق والتصحيح وتقدير الدرجة:** يمكن تطبيق هذا الاختبار بطريقة جماعية، أي يجيب عنه مجموعة تلاميذ في نفس الجلسة، كما يمكن تطبيقه بطريقة فردية.

تتم الاجابة على الاختبار بتحديد رمز الاجابة الصحيحة وذلك بشطب الاختيارات الخاطئة وترك الاختيار الصائب.

ويتم تصحيح إجابة التلميذ بمنحه درجة "1" إذا أجاب على السؤال إجابة صحيحة والعكس بالعكس ثم تجمع الدرجات لتكوّن الدرجة الكلية على الاختبار، وعليه فإن الدرجة النظرية للتلميذ تتراوح بين "0" و"20".

الأساليب الاحصائية:

وتتمثل في:

- مقاييس النزعة المركزية(المتوسط والوسيط والمنوال).
- مقاييس التشتت(الانحراف المعياري).
- النسب المئوية.

- معامل ثبات كيودر – ريتشاردسون(KR-21)
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة.
- منحنى التوزيع الاعتدالي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول: هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للصدق؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على الصدق الوصفي وهو "مدى تعلق الاختبار بالهدف الذي وضع من أجله هذا الاختبار".(غنيم، 2004، 87)

وقد اعتمده الباحث في حساب صدق الاختبار التحصيلي باستخدام أسلوبين هما:

أ-**صدق المحتوى:** والذي يعبر عن مدى تمثيل فقرات الاختبار للمواقف أو الجوانب التي يقيسها. (مقدم، 2003، 146)

وقد تم التأكد منه من خلال الخطوات السبع السالفة الذكر لبناء الاختبار والتي اعتمدت على ملاءمة الأهداف السلوكية للهدف الرئيسي وملاءمة الفقرات الاختبارية للأهداف السلوكية وذلك من خلال آراء المحكمين.

ب- **صدق المقارنة الطرفية:** حيث تم سحب27% من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في الاختبار وذلك بعد ترتيبها تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، وبعدها تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة على حدى.

ثم حسبت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

جدول(3) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	127	18.01	1.50	152	57.06	0.001
الدنيا	127	6.84	1.61			

يتبين من الجدول (3) أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى0.001، مما يشير على أن الاختبار له القدرة على التمييز بين المجموعتين (العليا- الدنيا) مما يدل على صدقه.

وعليه يمكن الحكم على الاختبار بأنه يتمتع بمؤشر للصدق.

2. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني: ما هو مستوى معاملات للسهولة والصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز حيث قام الباحث بتحليل مفردات الاختبار لحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز وذلك بتطبيق المعادلات التالية:

- **معامل الصعوبة البند** = $\frac{\text{عدد الذين أجابو خطأ عن البند}}{\text{عدد أفراد العينة الكلية}} \times 100$

- **معامل التمييز** = $\frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}} \times 100$

(النور، 2007، 206)

وتجدر الاشارة هنا أن نسبة الصعوبة المقبولة تربويا تتراوح بين 20% و80%، أما نسبة معامل التمييز عندما تكون فوق مستوى 25% فهو معامل تمييز مقبول.(طبشي، 2015، 117)

في الدراسة الحالية فإن الباحث قد حدد نسبة صعوبة البند من 40% إلى 80%أ ما نسبة تمييز البند لا تقل عن 30%.

تراوحت معاملات الصعوبة بين40%إلى63% وهي معاملات صعوبة مقبولة، كما أن معاملات التمييز تراوحت بين30% و77% وهي معاملات تمييز يمكن الاطمئنان إليها كونها مؤشرا على قدرة تمييز الفقرات.

وعليه يمكن الحكم على الاختبار بأنه يتمتع بمعاملات مقبولة للسهولة والصعوبة والتمييز.

3. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثالث: هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للثبات؟

وللإجابة على هذا التساؤل اعتمد الباحث على معادلة كيودر- ريتشاردسون(KR-21) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي لأن:

إجابة كل فقرة تأخذ القيمة "1" إذا كانت صحيحة ،و"0" إذا كانت خاطئة.

- صعوبة فقرات الاختبار متقاربة.

وصيغة هذه المعادلة هي: رك= $\left(\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\right)\frac{(\text{ع}^2\text{ك} - \text{ن مج ص خ})}{\text{ع}^2\text{ك}}$ حيث:

رك = ثبات الاختبار كله

ن = عدد بنود الاختبار

ع²ك= تباين الدرجة الكلية على الاختبار

$\bar{ص}$ = متوسط نسبة الاجابات الصحيحة على البند

$\bar{خ}$ = متوسط نسبة الاجابات الخاطئة على البند (فرج، 2000، 323)

وقد بلغ معامل الثبات**0.79** وهو معامل ثبات جيد، حيث يشير (أبو ثابت) أن معامل الثبات المقبول تربويا يتراوح بين 60% و85%. (طبشي، 2015، 117).

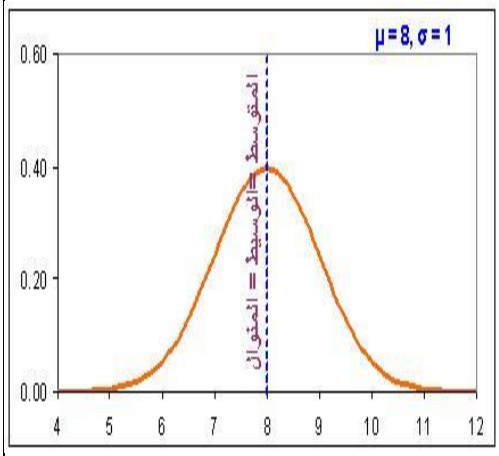
وعليه يمكن الحكم على الاختبار بأنه يتمتع بمؤشر للثبات.

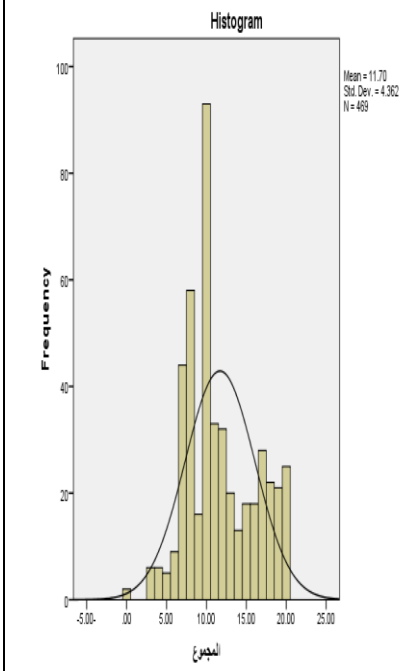
4. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الرابع: هل يتمتع الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بمؤشر للشمولية؟ وتعني جودة الاختبار أي قدرة الاختبار على التمييز بين مستويات التلاميذ ويظهر ذلك في توزيع درجات التلاميذ بشكل اعتدالي.

ومن بين الأساليب الاحصائية التي يمكن استخدامها في قياس جودة الاختبارات التحصيلية استخدام مقاييس النزعة المركزية ومنحنى التوزيع الاعتدالي. (إبراهيم، 2010، 188)

فإذا تساوت قيم كل من المتوسط والوسيط والمنوال لنتائج اختبار ما دل ذلك على مصداقية الاختبار أي التمثيل والشمول. (إبراهيم، 2010، 181)

جدول(4) مدى توفر مؤشر الجودة للاختبار التحصيلي

النموذج	معيار الجودة		
			
الاختبار التحصيلي	المتوسط	الوسيط	المنوال
	11.70	10	10



من خلال الجدول(4) يتضح أن قيم كل من المتوسط والوسيط والمنوال متقاربة هذا ما يجعل منحنى التوزيع شبه اعتدالي، وبالتالي يمكن الحكم على الاختبار بأنه يمتاز بالجودة.

5. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الخامس: ماهي معايير الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمئينيات والدرجات المعيارية الذالية (z) والدرجات المعيارية التائية وهي موضحة كما يلي:

- **حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:**

جدول (5) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات للاختبار

المؤشرات / العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار لتحصيلي	11.70	4.36

يتضح من الجدول(5)أن قيمة المتوسط الحسابي للاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه بلغت 11.70 بينما قيمة الانحراف المعياري بلغت 4.36.

- **حساب المئينيات:**

قام الباحث بتقسيم درجات التلاميذ حسب الدرجات المئينية لتقسيم التوزيع إلى ثلاث فئات تميز الأداء وهي:

المئيني25 فما فوق يعبر عن الأداء الضعيف، المئيني50 يعبر عن الأداء المتوسط، المئيني75 فما فوق يعبر عن الأداء المرتفع.

جدول(6) يوضح قيم المئينيات (25 ،50 ، 75)

المؤشرات / العينة	المئيني25	المئيني50	المئيني75
الاختبار لتحصيلي	08	10	15

يتضح من الجدول(6) أن قيمة المئينيات 25، 50، 50 بلغت 08 ،10 ،15 على التوالي.

حساب الدرجات المعيارية الذالية (z) والدرجات المعيارية التائية المقابلة لدرجات التلاميذ:

جدول(7) الدرجات المعيارية الذالية(z) والدرجات المعيارية التائية المقابلة لدرجات التلاميذ السنة الرابعة متوسط

الدرجة الخام	الدرجة(z)	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة(z)	الدرجة التائية
00	2.64-	23.56	11	0.19-	48.06
01	2.45-	25.50	12	0.03	50.29
02	2.22-	27.80	13	0.25	52.52
03	1.98-	30.24	14	0.47	54.74
04	1.74-	32.47	15	0.70	56.97
05	1.53-	34.70	16	0.92	59.20
06	1.31-	36.90	17	1.14	61.43
07	1.08-	39.15	18	1.37	63.65
08	0.86-	41.38	19	1.59	65.88
09	0.64	43.61	20	1.81	68.11
10	0.42-	45.84	/	/	/

خاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط تتوفر فيه الشروط العلمية ألا وهي الصدق الذي تم التأكد منه عن طريق صدق المحتوى وصدق المقارنة الطرفية ،والثبات الذي تم حسابه عن طريق معادلة(كيودر – ريتشاردسون21)، كما اشتمل الاختبار على معاملات مقبولة للسهولة والصعوبة والتمييز ،حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين40% إلى63% أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين30% و77%.

كما تم التأكد من صفة الشمولية للاختبار عن طريق استخدام مقاييس النزعة المركزية ومنحنى التوزيع الاعتدالي.

وأخيرا تم استخراج معايير تمكّن من تفسير أداء التلاميذ والمقارنة بينهم.

وبالتالي تصبح هذه الدراسة كنموذج يساعد السادة المعلمين في بناء اختباراتهم، كما يستخدم هذا الاختبار كأداة لقياس تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في وحدة الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة ضمن منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط.

اقتراحات:

- ادراج محور خاص ببناء الاختبارات التحصيلية ضمن برنامج تكوين المعلمين والأساتذة في كل الأطوار التعليمية.
- عدم الاكتفاء بإصدار دلائل لبناء الاختبارات التحصيلية موجهة للأساتذة فقط بل تدعيمها بدورات تدريبية مكثفة.
- انشاء بنوك للأسئلة من إعداد أساتذة أكفاء وبمساعدة خبراء في القياس في شتى المواد والأطوار التعليمية.
- القيام بدراسات أخرى في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في كل المواد الدراسية.

قائمـة المراجـع

إبراهيم، ألطاف رمضان(2010).استخدام الأساليب الاحصائية لقياس جودة عملية تقويم تعلم طلبة العلوم للمساقات الدراسية في كلية التربية جامعة عدن للعام الدراسي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*.(11)177–210.

أبوعلام، رجاء محمود.(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط.5). دار النشر للجامعات.

امطانيوس، مخائيل.(2006). *القياس النفسي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق كلية التربية.

تركي، رابح(1990). *أصول التربية والتعليم*. (ط.2).الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر(2007). *تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.

حثروبي، محمد الصالح(2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات*. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

الحويان، أحمد محمد(1980). *كيفية بناء الاختبارات التحصيلية*. قرطبة.

الخطيب، محمد أحمد(2011). *مناهج الرياضيات الحديثة*.عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد(2003). الكشف عن ممارسة المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*. كلية التربية. جامعة البحرين.90(236).

الرواشدة، إبراهيم وآخرون.(2000).*مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية* . عمان.

الزغول، عماد عبد الرحمان.(2009).*مبادئ علم النفس التربوي*. الأردن: دار الكتاب الجامعي ودار المسيرة.

سليمان، أمين علي محمد(2010).*القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته*.القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السيد أحمد، ميمى.(2014).*التوجهات الحديثة في القياس النفسي والتربوي*..القاهرة: دار الكتاب الحديث.

طبشي، بلخير.(2015). *الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات وعلاقتهم باتجاههم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الطراونة، عيسى والطراونة، نعمات وآخرون.(2010).*تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزرار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد*. دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول.

عبد الرحمان، أحمد محمد(2011).*تصميم الاختبارات*..عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد عبد السلام(2004).*مبادئ القياس والتقويم التربوي*.

فرج، صفوت(2000).*القياس النفسي*.(ط.4).القاهرة: الأنجلو المصرية.

مقدم، عبد الحفيظ(2003).*الاحصاء والقياس النفسي والتربوي*.(ط.2).الجزائر.

البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية

فاطمة الزهراء اليازيدي
جامعة البليدة، الجزائر

فاطمة الزهراء لوزاني
جامعة البليدة، الجزائر

استلم بتاريخ: 23-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 10-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 22-01-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد عوامل الدافعية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة في البيئة الجزائرية. كذلك عرض خطوات توظيف أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن العوامل الكامنة القليلة من خلال عدد كبير من المتغيرات المقاسة.ولتحقيق أهداف الدراسة تم ترجمة مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عدد أفرادها (141) طالب وطالبة. وقد ركزت الدراسة الاستطلاعية على حساب الخصائص السيكومترية للمقياس. إلى جانب ذلك قمنا بتطبيق أداة البحث على عينة مكونة من (1051) طالب وطالبة واستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية لتحليل البيانات، وقد أشارت النتائج الخاصة بالتحليل العاملي إلى استخلاص سبعة عوامل للدافعية الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية، التحليل العاملي الاستكشافي.

The factorial structure of the academic motivation scale

Fatma Zohra EL YAZIDI
Blida University- Algeria

Fatma Zohra LOUZANI
Blida University- Algeria

Abstract

This current study aimed at identifying the factors of academic motivation in students of three universities in Algeria environment. furthermore. It aimed to identify the steps of using the method of exploratory factor analysis to explore few latent factors from lot of observed variables in order to achieve the aims of the study we translated the scale of academic motivation of Vallerand et al. (1989) in to Arabic language.

We applied the scale on a reconnaissance sample of (141) students, where she focused on identifying on characteristics of the scale. We applied the study tool on a sample of (1051) students. We used the exploratory factor analysis (EFA) by Principal Axis Factoring. The results related to factorial analysis indicated to find seven factor.

Keywords: Academic motivation, exploratory factor analysis.

مقدمـة:

تشكل الدافعية الأكاديمية موضوعا للعديد من الدراسات باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو هدف يسطره لنفسه. هذه الدراسات اهتمت أساسا بالتعليم المدرسي وأهملت في أغلبها الدراسات الجامعية. على الرغم من أهمية هذه المرحلة العمرية –التي نجري عليها الدراسة الحالية– والتي يتعرض خلالها الطالب للعديد من الضغوط الأكاديمية، والأسرية، والنفسية، والاجتماعية والتي نسلط الضوء عليها من خلال البحث الحالي.

الإشكالية:

تشكل الدافعية الأكاديمية موضوعا لأكثر الدراسات شهرة في ميدان التربية وعلم النفس. وهذا بسبب التأثير المباشر وغير المباشر للدافعية الأكاديمية على عمليات التعلم learning processes.

وكنتيجة لتعقد complexity مفهوم الدافعية الأكاديمية ودوره المركزي central role في المجال التعليمي والتعلمي، قامت العديد من الدراسات بمحاولة الإحاطة بمعظم جوانب (مؤشرات) الدافعية الأكاديمية كالدراسات التي قام بها دوسي وريان (1985، 1987، 1991، 2000) Deci & Ryan في إطار نظرية التقرير الذاتي – المبنية على مسلمات المقاربة المعرفية الاجتماعية والتي تعتبر بأن السلوك الإنساني يتشكل من خلال التفاعل المتبادل بين الخصائص الفردية ومحيط الفرد –والتي تنص على وجود سيرورات نفسية عن التأثير في دافعية الأفراد بسبب وجود حاجات نفسية وطبيعية يحاول كل فرد إشباعها بغض النظر عن المحيط الذي تنتمي إليه.(لورسي، 2014)

وقد وجدت العديد من التطبيقات لهذه النظرية في عدة مجالات كالمجال الصحي، الرياضي، العلاج النفسي، التربوي، والأكاديمي.

في المجال التربوي والأكاديمي تفترض نظرية التقرير الذاتي منظورا متعدد الأبعاد (العوامل) للدافعية الأكاديمية، والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي self determination continuum. ففي النهاية العليا للمتصل نجد الدافعية الداخلية intrinsic motivation ثم نجد الدافعية الخارجية والتي تضم أربعة عوامل كامنة تتمثل في الدافعية الخارجية للإدماج، الدافعية الخارجية للتقمص، الدافعية الخارجية للاستدخال ثم نجد الدافعية الخارجية للتنظيم الخارجي والتي تعتبر أقل عوامل الدافعية الخارجية تقريرا للذات. وفي نهاية متصل التقرير الذاتي نجد بعد غياب الدافعية.

إلى جانب ذلك اقترح Vallerand et al. (1989) ثلاثة عوامل كامنة لبعد الدافعية الداخلية تتمثل في الدافعية الداخلية للمعرفة والدافعية الداخلية ثم تأتي الدافعية الداخلية للإثارة.

كما أن العوامل الكامنة الثلاث للدافعية الداخلية لا تترتب على طول متصل التقرير الذاتي ولكنها تشكل عوامل للدافعية الداخلية ذات علاقة ارتباطية فيما بينها. (Fairchild et al., 2005)

بالإضافة إلى ذلك لم يميز فاليراند وزملاؤه (1989) بين الدافعية الخارجية للإدماج والدافعية الخارجية للتقمص.

من خلال هذا الطرح المعقد لمفهوم الدافعية الأكاديمية، تظهر الحاجة إلى تطوير أدوات تتوفر على الخصائص التي تجعلها صالحة كالموضوعية والشمولية ودرجات مقبولة من الصدق والثبات.

قام Vallerand et al. (1989) بتطوير مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية والذي يعتمد في أساسه النظري على مبادئ نظرية التقرير الذاتي لدوسي وريان Deci & Ryan (1985). يعتبر مقياس الدافعية الأكاديمية من أشهر المقاييس الموجهة للمراهقين والراشدين في المحيط الأكاديمي. (Stoveret al., 2012)

ولقد حظي مقياس الدافعية الأكاديمية لفاليراند وآخرون (1989) في نسخته الفرنسية (النسخة الأصلية) أو النسخة الإنجليزية –المطورة من طرف فاليراند وآخرون (1991)– بالبحث والتقصي في العديد من الدول الأجنبية مع غياب هذا النوع من الدراسات في البيئة الجزائرية والعربية – على حد علم الباحثتان– قصد التحقق من البنية العاملية للمقياس وهذا باستعمال التحليل العاملي كأسلوب إحصائي يسعى إلى الكشف عن البنية العاملية الكامنة التي تمثل العدد الكبير من المتغيرات المقاسة (المؤشرات) الأمر الذي يتيح للدراسات العلمية التركيز على العوامل الكامنة المهمة، ولا تتشتت الدراسة بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة (المؤشرات) والتي تنطوي على مقدار كبير من التباين المشترك common variance. أي أن العوامل الكامنة latent factors تلخص جل المعلومات (التباين المشترك) التي تنطوي عليها المتغيرات المقاسة. فالعامل الكامن هو متغير تحتي (ضمني) افتراضي مشتق من تحليل بيانات مجموعة متغيرات تم قياسها قياسا مباشرا. (تيغزة، 2012)

في حين أن المتغيرات المقاسة (بنود المقياس في دراستا الحالية) تمثل العناصر التي تكون موضوعا للتحليل العاملي.

تقوم الدراسة الحالية باستقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون Vallerand et al. (1989) على عينة من طلبة الجامعة بالعفرون، خميس مليانة والمدية قصد الكشف عن عوامل (مؤشرات) الدافعية الأكاديمية. ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل التالي:

- ما هي العوامل التي تشير لمفهوم الدافعية الأكاديمية؟

فروض الدراسة:

استنادا لما سبق عرضه من تساؤل يمكننا صياغة الفرضية التالية:

- ينطوي مفهوم الدافعية الأكاديمية على بنية عاملية متعددة العوامل.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- إلقاء الضوء على مفهوم الدافعية الأكاديمية من خلال عرض نظرية التقرير الذاتي الموضحة لهذا المفهوم والمتبناة في البحث الحالي.
- تقديم تصور مقترح من طرف فيلد Field (2009) لبناء الصدق العاملي واستخدام التحليل العاملي الاستكشافي في التحقق من الصدق البنائي في المقاييس النفسية والتربوية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).
- تقديم نسخة عربية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية من أجل استخدامه في البحث العلمي.

أهمية الدراسة:

تتبع **الأهمية النظرية** في الدراسة الحالية مما يلي:

- ✓ غياب الدراسات العربية –في حدود علم الباحثة– التي تناولت البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).
- ✓ أهمية المرحلة العمرية التي أجري عليها البحث والتي يتعرض خلالها الطالب للعديد من الضغوط الأكاديمية، والأسرية، والنفسية، والاجتماعية والتي نسلط الضوء عليها من خلال البحث الحالي.
- ✓ تطوير المعلومات حول الدافعية الأكاديمية في ظل المقاربة السوسيومعرفية ونظرية التقرير الذاتي.

الأهمية التطبيقية نتبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- ✓ الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال بناء الاختبارات للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- ✓ تقديم دراسة علمية لتمكين الطلبة والباحثين من التعرف على طريقة علمية مقترحة من طرف فيلد Field (2009)لبناء الصدق العاملي للمقاييس النفسية والتربوية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

➢ **مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية:** يتكون المقياس في صورته الأصلية (النسخة الفرنسية) من سبعة عوامل كامنة تمثل ثلاثة أبعاد كبرى للدافعية الأكاديمية والتي يمكن ترتيبها على طول متصل التقرير الذاتي self determination continuum. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على 28 بند المكونة للمقياس. وهو يضم العوامل الكامنة التالية:

✓ **الدافعية الداخلية للمعرفة:** هي القيام بالنشاط من أجل السرور والرضا الناتجين عن التعلم، الاستكشاف ومحاولة فهم شيء جديد. (Vallerand et al., 1992, P.1005) وتقاس بالدرجة التي يحصل

عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **الدافعية الداخلية للإنجاز:** "تعرف الدافعية الداخلية للانجاز بالإقبال على النشاط لأجل تحقيق المتعة والرضا عند السعي لانجاز شيء ما". (نفس المرجع السابق، نفس الصفحة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **الدافعية الداخلية للإثارة:** يتمثل في استغراق الطالب في نشاط معين والإحساس بشعور إيجابي نحوه، فهو يقوم بالنشاط بهدف الإحساس بالرضا (وأحاسيس أخرى) ما يؤدي به إلى الانغماس في ذلك النشاط. (Mignon J., 2012)وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **الدافعية الخارجية للتقمص:** المشاركة في نشاط أكاديمي معين استنادا إلى دوافع خارجية يتم استدخالها عن طريق الاختيار الشخصي. (لورسي، 2014)وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **الدافعية الخارجية للاستدخال:** مشاركة الطالب في نشاط ما استنادا إلى مصدر خارجي للضبط مع وجود بعض الاستدخال التدريجي.وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **الدافعية الخارجية للضبط الخارجي:** المشاركة في النشاط الأكاديمي يعود إلى مؤثرات خارجية، بحيث لا يشعر الطالب بالتقرير الذاتي لاستناد السلوك لمصادر ضبط خارجية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

✓ **غياب الدافعية:** هو إحساس بالعجز كنتيجة مباشرة لعزو الطالب للصعوبات الأكاديمية لأسباب غير متحكم فيها. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على البنود المنتمية لهذا العامل وفق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

▪**التحليل العاملي:** "هو أسلوب إحصائي لتحديد أقل عدد من العوامل أو التكوينات الفرضية التي تفسر قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار." (أبو علام، 2000، 168)يعرف إجرائيا بأنه أسلوب إحصائي يسعى إلى تحديد العوامل الكامنة التي تساعد في وصف الظواهر النفسية الكامنة.

▪**التحليل العاملي الاستكشافي:** ذكر كاتل CATTELL (1978) بأن التحليل العاملي الاستكشافي يقوم: "باشتقاق عدد محدد من المحاور الأساسية التي تجمع الارتباطات البينية لفقرات الاختبار، وتكون

فيما بينها – بأوزان معينة – تفسيرا للتباينات المشاهدة". (المحرزي، 2014، 86) ويعرف إجرائيا بأنه أسلوب إحصائي يستعمل لاستخراج العوامل الكامنة للمتغيرات المقاسة بطريقة استكشافية.

- **العامل:** متغير كامن لا يمكن قياسه قياسا مباشرا.يشمل التعريف الإجرائي للعامل في دراستنا الحالية على العوامل التي سيتم استكشافها عند تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي والتي يمكن استخلاصها من مؤشرات مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية.
- **المؤشر:** متغير كامن لا يمكن قياسه قياسا مباشرا. يشمل التعريف الإجرائي للمؤشر في دراستنا الحالية على الثمانية والعشرون بند المشكلة لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية.
- **نظرية التقرير الذاتي:** ركزت العديد من النظريات التي اهتمت بمفهوم الدافعية على الأهداف أو النتائج والوسائل التي تؤدي إلى الوصول إلى النتائج المرغوبة.

ولقد ركزت نظرية التقرير الذاتي على ثلاث حاجات فطرية: الحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الارتباط بالآخرين والحاجة للاستقلالية.(Deci & Ryan, 2000)

وتفترض هذه النظرية بأن الفرد نشط في الأصل، يجد الدوافع الفطرية ويتبعها، ويتعلم وينمو ويزدهر خلال العملية.

وتظهر الدوافع الذاتية تلقائيا، طالما أن البيئات تقدم الدعم لها (للأسف قد تقوضها "السيطرة" على البيئة). كما أ ن هذه الحاجات النفسية أساسية لدى كل البشر باختلاف ثقافتهم. فهي متطورة من جوهر

الطبيعة البشرية يفترض أنها ذات أهمية عالمية عابرة للثقافات. وتختلف الثقافات في المقدار الذي تؤيد تلبية احتياجات الشعوب الأساسية، وبالتالي تكون بعض الثقافات مزدهرة (بمعدل متوسط) أكثر من غيرها. (كانون، 2012، ص.36)

فمثلا نجد أن: "الاستقلال الذاتي مفهوم غربي متمحور حول الفردانية. وبالمقابل فإن هذا المفهوم ليس له أهمية في الثقافة الشرقية. كما أن للاستقلال الذاتي دور صغير في الحياة الآسيوية وهو لا يكاد يظهر في الثقافات الشرقية التقليدية".(Deci et Ryan, 2008, P.28)

أي أن طريقة إشباع هذه الحاجات تختلف من ثقافة إلى أخرى ولكن إرضاء هذه الحاجات أساسي لكل الناس من أجل تحقيق أفضل صحة نفسية تتعلق بالثقافة، فنظرية التقرير الذاتي تعتبر بأن الفرد نشط محفز وفضولي بطبيعته، يرغب في النجاح ويعتبره مكافأة بحد ذاته. إلى جانب ذلك بينت هذه النظرية بأنه يوجد أشخاص سلبيون وفاقدون للدافعية، ينجزون نشاطاتهم بطريقة ميكانيكية.

تعرف بأنها عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته، لتحقيق أفضل أداء وبلوغ الأهداف الأكاديمية المسطرة. وتعرف إجرائيا بأنها تكوين فرضي نستدل عليها من خلال 28 مؤشر لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989).

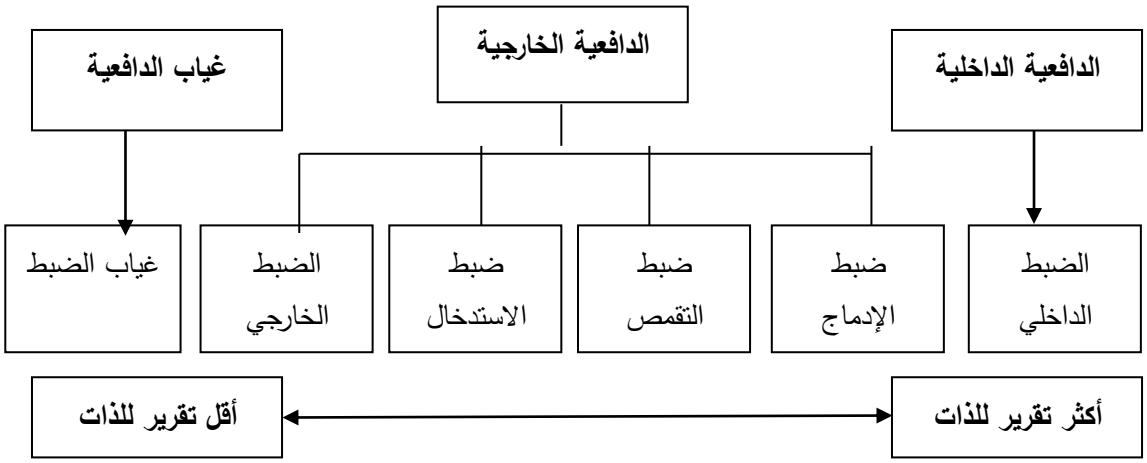
الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد شرحت نظرية التقرير الذاتي الأبعاد المختلفة للدافعية، والتي تمثل لب التفاعل بين الطبيعة النشطة للفرد وبين المحيط الاجتماعي الذي يدعمه أو يثبطه.

افترضت نظرية التقرير الذاتي أبعادا متعددة للدافعية وبالتحديد دافعية الاستقلال الذاتي ودافعية الضبط. فعندما يكون السلوك مستقل ذاتيا (دافعية الاستقلال الذاتي) يكون مركز الضبط داخلي. في حين عندما يكون السلوك مراقب ومضبوط (دافعية الضبط) يكون مركز الضبط خارجي.

إلى جانب ذلك أظهرت العديد من الدراسات بأن المحيط الاجتماعي الذي يعمل على إشباع الحاجات النفسية الأساسية يزيد من دافعية الاستقلال الذاتي، والتي تجمع بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية للإدماج. أما دافعية الضبط فهي تضم الضبط الخارجي والاستدخال- بحيث تشكل كل من الدافعية الداخلية والإدماج والضبط الخارجي والاستدخال عوامل كامنة للأبعاد الكبرى للدافعية- وبالطبع فإن كل أبعاد الدافعية سواء كانت مستقلة أو مراقبة تشير إلى رغبة الفرد في القيام بالسلوك، وفي المقابل فإن بعد غياب الدافعية يشير إلى غياب الرغبة في القيام بالسلوك، فهي تنشأ عندما لا يجد الفرد قيمة للنتائج أو السلوك.

فنظرية التقرير الذاتي لكل من Deci et Ryan باعتبارها منظورا متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطا (أبعادا) متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي.



شكل (1) أبعاد الدافعية والضبط في إطار نظرية التقرير الذاتي على مستوى متصل التقرير الذاتي
(Deci et Ryan, 2008, P.27)

يتضح من الشكل بأن الدافعية الداخلية تؤدي إلى أعلى درجات التقرير الذاتي لأنها تتضمن سلوكات الضبط الداخلي، ثم تأتي الدافعية الخارجية (الإدماج، التقمص، الاستدخال والضبط الخارجي)، وفي نهاية متصل التقرير الذاتي نجد بعد غياب الدافعية والذي يتضمن غياب الضبط.

فمن خلال الطرح المتعدد الأبعاد للدافعية وجدت نظرية التقرير الذاتي خلال العشر سنوات الماضية عدة تطبيقات في العديد من المجالات كالتعلم، العمل، العلاجات الصحية والرياضة والعلاج النفسي.

وفي هذا الإطار تندرج الدراسة الحالية التي تبنت الطرح المتعدد الأبعاد للدافعية في مجال التعلم من خلال الاعتماد على مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لكل من فاليراند وآخرون (1989) Vallerand et al الذي تم تطويره بالاعتماد على نظرية التقرير الذاتي.

الدراسات السابقة:

1) الدراسة التي أجراها فاليراند وآخرون (1992) .Vallerand et al بعنوان مقياس الدافعية الأكاديمية: مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وغياب الدافعية للتعلم. حيث قام فاليراند وزملاؤه بتطوير مقياس الدافعية الأكاديمية (EME) « l'échelle de motivation académique ». من خلال التحقق من الصدق العبر الثقافي لمقياس الدافعية الأكاديمية بعد ترجمته للانجليزية. بحيث تم ترجمة المقياس للانجليزية باستخدام الترجمة العكسية من طرف أساتذة مزدوجي اللغة (الانجليزية والفرنسية) ثم تطبيق المقياس على عينة تتكون من 745 من طلبة الكليات الجامعية الكندية. وقد تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق عينة ثانية تكونت من 57 طالب جامعي باستخدام طريقة الإعادة بفاصل زمني قدره شهر واحد، حيث تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بهذه الطريقة ما بين 0.71 – 0.83، كما تم استخراج معامل ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس، وقد تراوحت قيمته مابين 0.83 – 0.86 باستثناء عامل الدافعية الخارجية للتقمص حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي له باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.62. وقد تم التوصل إلى مؤشرات الصدق العاملي للمقياس – باستخدام LISREL – تدعم مطابقة المقياس للنموذج العاملي السباعي.

2) الدراسة التي قامت بها أبو عواد (2009) بعنوان البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية academic motivation scale(AMS)، دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنروا) في الأردن. وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنروا) في الأردن. إذ طبقت النسخة العربية للمقياس على عينة من مكونة من 315 طالبا وطالبة من طلبة الصفين السادس والعاشر. وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام عدد من الإجراءات، إذ تم استخراج قيمة معامل كرونباخ ألفا لكل من العوامل المستخرجة ببعضها البعض، إذ تراوحت ما بين 0.54 – 0.76. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس.

3) دراسة كل من Hosein Ali Taghipour et al. (2012) بعنوان معايرة مقياس الدافعية الأكاديمية.

اهتمت هذه الدراسة بمقياس الدافعية الأكاديمية لفاليراند وآخرون (1992) من خلال صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق في شرق مازندران بإيران. تكونت عينة البحث (عينة عشوائية) من (708) طالب وطالبة من طلبة التعليم الثانوي، وقد تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي للبنود باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ والذي بلغ (0.914) للمقياس ككل.

كما تم حساب الصدق العاملي بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن استخراج عاملين يفسران معظم التباين المشترك والذي يمثل (40.693)، فالعامل الأول يدل على الدافعية الداخلية ويضم (22) بند وهو يمثل أكبر نسبة من التباين والتي تمثل (34.194 %) من مجموع التباين المشترك. والعامل الثاني يدل على الدافعية الخارجية ويضم (6) بنود بنسبة تباين (6.499 %) من مجموع التباين المشترك. ولقد أكد الباحثون على صلاحية المقياس للبيئة الإيرانية، وقد تم حساب معامل الارتباط الجزئي و T و Z للمقياس.

4) الدراسة التي أجرتها Beatriz Stover et al. (2012). بعنوان مقياس الدافعية الأكاديمية: تكييف وتحليل الخصائص السيكومترية لطلاب الجامعة والتعليم الثانوي. وقد هدفت الدراسة إلى تكييف النسخة الانجليزية للمقياس (AMS) على البيئة الأرجنتينية بسبب الاختلافات الثقافية واللغوية الجوهرية بين البيئتين.

فقد تم التحقق من صدق المقياس على طلبة الأرجنتين، بحيث تكونت العينة من (723) طالب وطالبة من مدينة بيونس آيرس Buenos Aires، (393) طالب وطالبة من المدارس الثانوية تم إجراء الترجمة العكسية على النسخة الانجليزية للمقياس، ثم تم تطبيق النسخة الاسبانية لمقياس الدافعية الأكاديمية وقد أظهرت النتائج أن بعد الدافعية الداخلية كان أكبر عند طلاب الجامعة منه عند طلاب الثانوي الذين كانت نتائجهم أعلى في بعدي الدافعية الخارجية وغياب الدافعية، ولقد تم تأكيد النموذج السباعي للمقياس في البيئة الأرجنتينية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

5) وفي دراسة أجرتها Fairchild et al. (2004) بعنوان التحقق من صدق مقياس الدافعية الأكاديمية تكونت عينة الدراسة من (1406) طالب جامعي أمريكي الذين يبلغ معدل أعمارهم 18 سنة، (66 %) إناث و (88 %) ذكور قوقازيون.

وقد تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية بالإضافة إلى مقاييس أخرى على عينة فرعية عشوائية بلغت (915) طالب جامعي من أجل تقدير الارتباطات بين مقياس الدافعية الأكاديمية والمقاييس الأخرى

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام تقنية LISREL، وقد تم الوصول إلى مطابقة المقياس للنموذج السباعي. كما استخرجت معاملات الاتساق الداخلي للفقرات المتمثلة لكل مقياس فرعي، كما تم الحصول على مؤشرات الصدق التمييزي والتقاربي بايجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على المقياس والمقاييس الأخرى للدافعية.

6) وفي دراسة أخرى أجراها Cokley et al. (2001) لفحص البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من الطلبة الأمريكيين وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية ومعدل العلامات، لم يتم التوصل إلى بيانات داعمة للنموذج سباعي العوامل للمقياس، ولكن تم الحصول على خمسة عوامل هي: عامل غياب الدافعية، وعامل الدافعية الداخلية، وثلاثة عوامل للدافعية الخارجية هي: التنظيم الخارجي (الضبط الخارجي)، التنظيم المعرف (التقمص)، والتنظيم غير الواعي (الاستدخال). كما وجد أن معامل ثبات المقياس الفرعي المرتبط بدافع التنظيم المعرف (الدافعية الخارجية للتقمص) أقل منه لبقية المقاييس، كما وجد أن المقياس الفرعي للدافعية الداخلية لا يرتبط بمعدل العلامات. (فريال أبو عواد، 2009)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعمل على وصف الظاهرة وصفا دقيقا كما توجد في الواقع، وتنظيم المعلومات وتفسيرها بغية الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره. فالمنهج الوصفي التحليلي مناسب لوصف المؤشرات التي تدل على مفهوم الدافعية الأكاديمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كل طلبة الليسانس بجامعات: لونيسي علي بالعفرون، الجيلالي بونعامة بخميس مليانة وجامعة يحي فارس بالمدية لسنة 2015/2014 والبالغ عددهم 42592 طالب وطالبة.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (1051) طالب وطالبة من طلاب الليسانس بجامعات: لونيسي علي بالعفرون، الجيلالي بونعامة بخميس مليانة وجامعة يحي فارس بالمدية. بمعدل عمر قدره 22 سنة، وذلك خلال العام الدراسي 2015/2014. وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية قصد تمثيل التخصص العلمي والأدبي والجنس.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (141) طالب وطالبة –تختلف عن الدراسة الأساسية– من طلاب الليسانس بجامعات: لونيسي علي بالعفرون، الجيلالي بونعامة بخميس مليانة وجامعة يحي فارس بالمدية. بمعدل عمر قدره 21.5، وذلك خلال العام الدراسي 2015/2014. وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية قصد تمثيل التخصص العلمي والأدبي والجنس.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية من إعداد .Vallerand et al (1989)، يعتمد الأساس النظري لهذا المقياس على نظرية التقرير الذاتيلكل من دوسي Deci وريان Ryan (1985–1991)، والتي تفترض وجود عوامل (أبعاد) متعددة للدافعية الأكاديمية، ترتب على طول متصل التقرير الذاتي كالتالي: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية وغياب الدافعية. ويتكون المقياس من ثمانية وعشرين فقرة موزعة على سبعة عوامل كامنة تمثل المساحة المشتركة من الدلالة لبنود المقياس.

ترجمة المقياس:

نهجت الباحثتان في ترجمة مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية الخطوات الإجرائية التالية:

- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية بتعريب المفردات باستخدام عدة قواميس لغوية متخصصة وعامة باللغتين الفرنسية والعربية (القاموس الوافي، جيمو، كنز الطالب، تريزور، Dictionnaire encyclopédique de Psychologie)
- بعد إتمام الترجمة تمت الصياغة المبدئية وإعداد الصورة الأولية للمقياس ثم عرضها على هيئة التدريس (تسعة أساتذة جامعيين) مزدوجي اللغة (العربية، الفرنسية) بقسم علم النفس ببوزريعة (جامعة الجزائر2) وقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة البليدة2 للحكم على صلاحية البنود وملاءمة الترجمة.
- وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء تعديل على البند رقم: (4)، (7) و(11).

جدول (6) البنود المعدلة

رقم البند	صياغة البند قبل التعديل	صياغة البند بعد التعديل
4	للحظات الصعبة التي أعيشها عندما أكون بصدد التواصل بأفكاري مع الآخرين	للأوقات الشديدة التي أعيشها عندما أتواصل بأفكاري مع الآخرين
7	لأثبت لنفسي، بأنني أستطيع تحقيق الأفضل على غرار شهادة البكالوريا	لأثبت لنفسي، بأنني أستطيع تحقيق أفضل من شهادة البكالوريا
11	للمتعة التي أشعر بها عند قراءة المؤلفات المهمة	للمتعة التي أشعر بها عند القراءة لمؤلفين مهمين

تم التوصل إلى نسب الاتفاق تتراوح بين 80% و100% وبالتالي تعتبر نسب مرتفعة تشير إلى توافق النسختين العربية والفرنسية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية.

- بعد إجراء التعديلات السابقة الذكر على المقياس والحصول على النسخة الأولية للمقياس، تم تصميم استمارة المقياس مرفقة ببعض البيانات الشخصية والتعليمة، بالإضافة إلى مرافقته بسلم ليكرت السباعي لتسهيل تطبيق المقياس.

- تم تطبيق النسخة الأولية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية. وقد طلبت الباحثة من الطلبة ذكر أي صعوبات تواجههم في فهم البنود، بحيث كان الهدف من التجريب المبدئي هو التأكد من وضوح بنود المقياس وفهم عباراته.
- بعد التأكد من فهم الطلبة لبنود المقياس ووضوح عباراته تم إعداد الصورة النهائية للمقياس.

تصحيح المقياس:

تم تحويل الإجابات إلى كم بمنح الدرجة 1 عند اختيار لا تنطبق تماما، والدرجة 2 عند اختيار تنطبق قليلا جدا، والدرجة 3 عند اختيار تنطبق تماما، والدرجة 4 عند اختيار تنطبق بشكل متوسط، والدرجة 5 عند اختيار تنطبق بشكل كافي، والدرجة 6 تنطبق كثيرا والدرجة 7 عند تنطبق كثيرا جدا.

حساب الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعيةglobale index of motivation:

يقوم حساب الدرجة الكلية للمقياس على موضع أبعاد (عوامل) الدافعية الأكاديمية على طول متصل التقرير الذاتي.(Deci & Ryan, 1985) فكلما كان البعد أكثر تقريرا للذات كلما كان إسهامه ايجابيا في الدرجة الكلية للمقياس، بعكس الأبعاد من نمط المراقبة الخارجية والتي تشكل أقل أبعاد الدافعية الأكاديمية تقريرا للذات، فهي تنقص من الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية، في حين يسهم بعد غياب الدافعية سلبيا في الدافعية الأكاديمية. ولحساب الدرجة الكلية نستخدم المعادلة التالية:

الدرجة الكلية= (2*(الدافعية الداخلية للمعرفة+الدافعية الداخلية للإنجاز + الدافعية الداخلية للإثارة)/ + الدافعية الخارجية للتقمص) – ((الدافعية الخارجية للتنظيم الخارجي+ الدافعية الخارجية للاستدخال) / 2 + 2*غياب الدافعية). (Jacques Mignon, 2012)

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

حساب درجات صدق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية:

- صدق المحكمين: تم فحص والتأكد من ترجمة بنود المقياس من جانب هيئة وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لأبعاد المقياس وللدافعية الأكاديمية.
- صدق التجانس الداخلي: قيم معاملات الارتباط بين عوامل المقياس السبعة والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند 0.01 فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.46 و–0.89 وقد حصل عامل الدافعية الداخلية للإنجاز على أعلى قيم معاملات الارتباط ب 0.75 بينما حصل عامل الدافعية الداخلية للمعرفة و للإثارة على 0.69 و0.47 على التوالي فهي تمثل أعلى عوامل الدافعية الأكاديمية تقريرا للذات أما عامل الدافعية الخارجية للتقمص فقد حصل على 0.61 فهو يمثل أكثر عوامل الدافعية الخارجية تقريرا للذات، وهو يرتبط بشكل قوي مع عوامل الدافعية الداخلية. بينما حصل عامل غياب الدافعية على –0.89 وهذا يشكل لب متصل التقرير الذاتي الذي افترضه دوسي وريان للدافعية الأكاديمية. كذلك العلاقة بين العوامل مع بعضها البعض كانت دالة في معظمها ماعدا بعد الدافعية الداخلية للإثارة الذي كان ارتباطه ضعيف وغير دال ببعدي الدافعية الداخلية للتقمص وغياب الدافعية.

كما أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل السبعة المشكلة لمقياس الدافعية الأكاديمية والبنود التي تنتمي إلى كل عامل ذات دلالة إحصائية عند 0.01، وقد تراوحت معاملات الارتباط مابين 0.67 و0.94 وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ماوضعت لقياسه.

•الصدق التمييزي:

جدول (1) نتائج اختبار t في حالة مجموعتين مستقلتين وغير متجانستين

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةF المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمةt المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	38	4.89-	15.01	47.90	0.01	-17.41	42.36	0.01
العليا	38	39.05	4.05					

بقراءة النتائج نجد أن قيمة F بلغت (47.90) بمستوى دلالة (0.01) مما يدل على أنها دالة أي لا يوجد تجانس بين المجموعتين مما يدفعنا إلى قراءة النتائج المقابلة لافتراض عدم تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (17.41-) عند درجة حرية (42.36) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري عند 0.01 أي أن الباحثتان متأكدتان بنسبة 99% بأن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، أي أن المقياس يميز بين عوامل الدافعية الأكاديمية المقررة ذاتيا وعوامل الدافعية الغير مقررة ذاتيا، وعليه فالمقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

حساب درجات ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية:

- **معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة الاستقرار:** تم حساب درجات ثبات المقياس بطريقة ثبات الاستقرار –test Retest بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية ثم إعادة التطبيق مرة ثانية بعد مرور أسبوعين على نفس العينة. حيث بلغت قيمة معامل الثبات بين مرتي التطبيق على المقياس ككل 0.94 وتعتبر هذه القيمة جيدة في الدراسة الحالية.
- **الاتساق الداخلي عن طريق ألفا لكرونباخ** internal consistency Method, Cronbach's alpha

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مفهوم الدافعية الأكاديمية. كما أن عدد البدائل هو 7بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ.

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس 0.82 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن المقياس يكشف عن 82% من الدافعية الأكاديمية لدي عينة الدراسة. كما تراوح مربع معامل الارتباط المتعدد squared multiple correlation coefficient(R2) بين كل بند من بنود المقياس والمقياس ككل 0.43 و0.85 وهو يدل على مقدار التباين المشترك بين الفقرة وباقي فقرات المقياس أي مقدار المساهمة التي تقدمها الفقرة للمعلومات التي يستهدف المقياس الحصول عليها عن السمة المقاسة، فبنود المقياس الحالي تفسر 43% إلى 85% من تباين المقياس ككل.

ومن خلال تفحص معامل التحديد (مربع معامل الارتباط المتعدد) نستنتج أن معامل ثبات ألفا المرتفع (0.82) دل فعلا على تجانس داخلي مرتفع لبنود المقياس، ولا يرجع الى تباين درجات الأفراد وطول المقياس.

أدوات تحليل البيانات:

لتحليل البيانات في الدراسة الحالية تم استعمال الأدوات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية
- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار t test لعينتين مستقلتين وغير متجانستين
- معامل ألفا لكرونباخ
- معامل التحديد R2
- معامل الالتواء
- معامل التفرطح
- اختبار شابيرو
- اختبار هيتوفسكي
- اختبار كايزر ماير أولكن
- اختبار بارتليت
- التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- تنص فرضية الدراسة على: ينطوي مفهوم الدافعية الأكاديمية على بنية عاملية متعددة العوامل.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ولمعرفة الطريقة الأمثل لاستخراج العوامل نقوم أولا بفحص توزيع البيانات للمقياس.

✓ **التحقق من توزيع البيانات للمقياس ككل**

جدول (2) توزيع البيانات للمقياس ككل

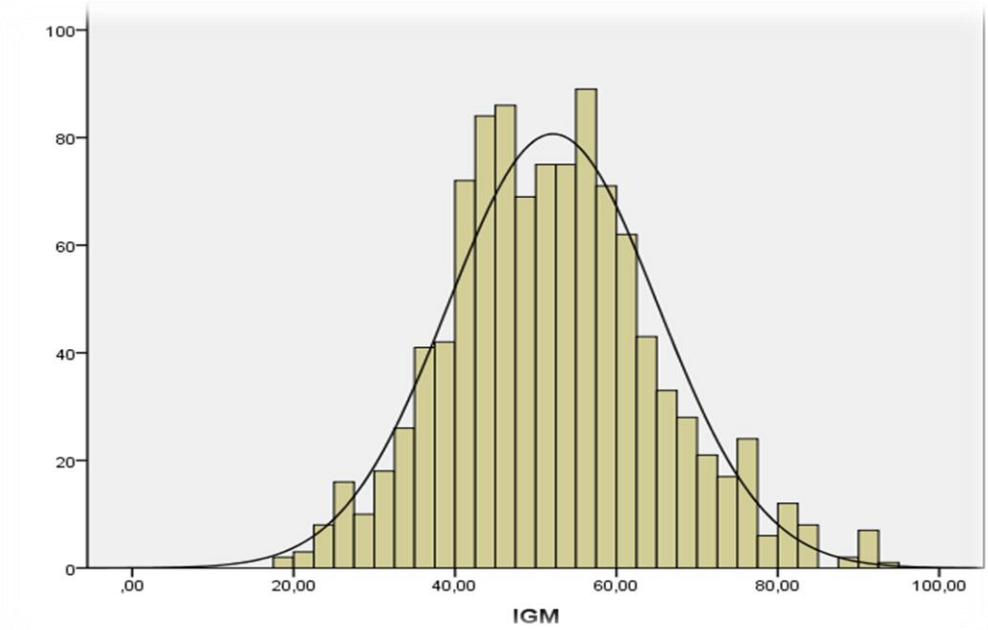
	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفرطح	الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	اختبار شابيرو
المقياس ككل	0.31	0.07	0.14	0.15	0.99**

**دال عند 0.01

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معامل الالتواء للمقياس ككل أكبر من الصفر 0.31 أي أن التوزيع التكراري لدرجات الأفراد على المتغيرات المقاسة للمقياس ككل ملتو جهة اليمين.

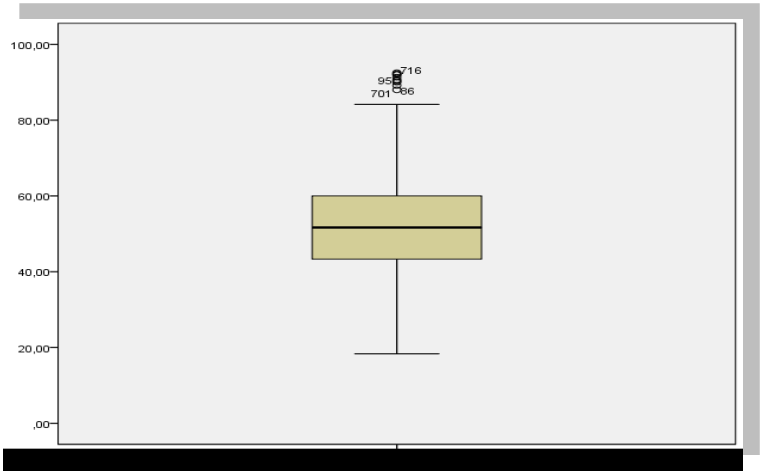
أما معامل التفرطح للمقياس ككل فقد كان أصغر من 3 أي أن منحنى توزيع درجات أفراد العينة للمقياس ككل كان مفرطح.

كما نجد أن قيمة اختبار شابيرو كانت دالة أي نرفض الفرض الصفري مما يعني أن درجات المقياس لا تتوزع توزيع طبيعي.



شكل (2) توزيع البيانات للمقياس ككل

من خلال الشكل السابق يتضح أن منحنى توزيع درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية للمقياس ككل ينحرف بدرجة قليلة عن التوزيع الطبيعي.



شكل (3) مخطط توزيع البيانات

من خلال الشكل السابق نلاحظ أم هذا المخطط يعطي فكرة عن توزيع البيانات بحيث أن الوسيط – يمثل الخط في منتصف الصندوق– أقرب إلى الربيع الثانيQ_2وهي القيمة التي تقسم البيانات إلى قسمين متساويين.

كما نلاحظ وجود قيم شاذة outliers تبتعد عن حافة الصندوق العليا بأكثر من 1.5 من طول الصندوق.

وبما أن توزيع درجات المتغيرات المقاسة غير معتدل سنختار طريقة المحاور الأساسية، بحيث يرى فبريجار وآخرون (1999) .Fabrigare et al بأنه عندما يتضمن التحليل العاملي الاستكشافي اختبار الفرضيات التي تتعلق بالنماذج، تعد طريقة الاحتمال الأقصى مناسبة عندما يكون توزيع درجات المتغيرات المقاسة معتدلا أو قريبا من الاعتدال. أما إذا كان توزيع البيانات غير معتدل فنستعمل طريقة المحاور الأساسية.

إلى جانب ذلك ذكر كل من: "كوستيلو وأسبورن (2005)Costello & Osborneبأن استعمال طريقة الاحتمال الأقصى و طريقة المحاور الأساسية يؤديان إلى أفضل النتائج، وتستعمل الأولى إذا كانت البيانات معتدلة أو قريبة من الاعتدال، وتستعمل الأخيرة إذا كانت البيانات غير معتدلة". (تيغزة، 2012)

في البداية وقبل إجراء التحليل العاملي يجب التأكد من المحكات للحكم على قابلية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي الاستكشافي.

المرحلة الأولى: فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي

1) **فحص مستوى ودلالة الارتباطات في مصفوفة الارتباط:** بفحص مصفوفة الارتباط في الجدول السابق نجد أن معظم قيم مستوى الدلالة الإحصائية للارتباطات لعينة الدراسة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالنظر إلى حجم الارتباطات نجد أنها لم تتجاوز (0.85)، ولكن نلاحظ وجود ارتباطات ضعيفة بين المتغيرات المقاسة وهذا راجع إلى كون مفهوم الدافعية الأكاديمية واسع النطاق (تقيسه 7عوامل كامنة) فقد ميز كل من Clark and Watson (1995): "بين قياس المفاهيم المتعددة الأوجه ذات النطاق الواسع التي تنطوي على مفاهيم فرعية، وبين قياس المفاهيم الضيقة المجال. فإذا استهدف المقياس قياس مفهوم واسع النطاق ومتباين فيقترح أن تتراوح متوسطات الارتباطات بين الفقرات (المتغيرات المقاسة) من 0.15 إلى 0.20 وأن تتراوح من 0.40 إلى 0.50 عند قياس المفاهيم الضيقة المجال." (تيغزة، د.ت، ص22)

2) **فحص محدد مصفوفة الارتباطات:** بالنظر إلى القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات (0.02 E-0.006)، نجد أنه أصغر من قيمة المعيار المقترح بعدم وجود مشكلة الازدواج الخطي (0.00001). لكن اقترح هيتوفسكي (1962) Haitovsky اختبار دلالة إحصائية يختبر مساواة المحدد لمصفوفة الارتباط بالصفر. (Field, 2012)

3) فإذا كان المحدد يساوي الصفر فالمصفوفة من النوع المنفرد والتي تدل على وجود مشكلة الازدواج الخطي Multicollinearity لبعض المتغيرات الأمر الذي يؤثر على نتائج التحليل العاملي.

برنامجSPSS لا يتوفر على هذا الاختبار، لهذا سنقوم به يدويا عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{Haitovsky } X^2_H = [\,1+\frac{(2p+5)}{6}\,] - N\,] \ln(\,1 - R\,)$$

وبالتعويض في معادلة هيتوفسكي ($X^2_H = 1.03\ E\text{-}03$)، وبالنظر إلى القيمة الحرجة للتوزيع التكراري لمربع كاي وبدرجة حرية 378 تساوي 333.93 عند مستوى دلالة 0.05، أي أن القيمة المحسوبة أصغر من المجدولة وعليه نقبل الفرضية الصفرية أي يوجد مشكل الازدواج الخطي في البيانات.

ومن خلال فحص مصفوفة الارتباط لا نجد مشكلة الازدواج الخطي حيث لم تتجاوز كعاملات الارتباط مابين البنود 0.85. وقد يعود هذا التناقض إلى كبر حجم العينة حيث يتأثر هذا النوع من الاختبارات بشكل كبير بحجم العينة.

وبما أن جميع البنود ترتبط فيما بينها بمعاملات ارتباط أقل من 0.90. لم تحذف أي بنود في هذه المرحلة.

4) اختبار كفاية العينة Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) واختبار بارتليت Bartlett's test

جدول (3) اختبار كفاية العينة واختبار بارتليت

مقياس كفاية العينة لكايزر–ماير–أولكن		0.875
اختبار بارتليت	Approx. Chi square	18347.47
	درجة الحرية	378
	مستوى الدلالة	0.000

من خلال الجدول السابق نجد أن مقياس كفاية العينة لكايزر–ماير–أولكن (KMO) يساوي (0.875)، وفقا لمحك كايزر تعتبر هذه القيمة جيدة جدا، ومعنى ذلك فإن هذه النتيجة تعزز ثقتنا بأن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي.وبالنظر إلى قيمة مقياس كفاية العينة Measure of sampling Adequacy (MSA) لكل متغير مقاس والموجود على طول قطر المصفوفة الصورية نجد أن جميعها أكبر من (0.50)، وهذا يعني أن مستوى الارتباط بين كل متغير مقاس بالمتغيرات المقاسة الأخرى في مصفوفة الارتباط كاف لإجراء التحليل العاملي.

وبالنسبة لاختبار بارتليت في الجدول رقم (3) الذي يدل عند دلالته على أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة الوحدة. نجد أنه يساوي (18347.47) وبدرجة حرية مقدارها (378) ومستوى دلالة (0.000)، وهذا يعني أنه يعني أنه دال إحصائيا مما يشير إلى وجود بعض الارتباطات الجيدة مابين المتغيرات المقاسة واستخدام التحليل العاملي يعتبر مناسبا لبيانات هذه الدراسة.

المرحلة الثانية: استخراج وتدوير وتسمية العوامل

تم استعمال طريقة المحاور الأساسية (تقوم على استعمال التباين المشترك) لاستخراج العوامل. كما تم القيام بالتدوير المتعامد. بطريقة الفاريماكس varimax لبيانات المتغيرات المقاسة لاستخراج العوامل التي تمثل مفهوم الدافعية الأكاديمية.

أ) استخراج العوامل

جدول (4) العوامل المستخرجة قبل وبعد عملية التدوير

العوامل	قبل التدوير			بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلي	النسبة التراكمية للتباين المفسر	الجذر الكامن	نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلي	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	7,212	25,758	25,758	2,951	10,538	10,538
2	3,020	10,787	36,546	2,753	9,833	20,372
3	2,415	8,626	45,172	2,704	9,658	30,030
4	1,834	6,548	51,720	2,601	9,288	39,318
5	1,571	5,610	57,330	2,509	8,962	48,280
6	1,213	4,332	61,662	2,492	8,900	57,180
7	1,146	4,094	65,756	2,401	8,576	65,756

يظهر من خلال الجدول السابق وجود سبعة جذور كامنة أعلى من الواحد الصحيح تدل على حجم التباين المفسر من قبل كل عامل. كما نلاحظ أن التدوير يعيد توزيع التباين الذي يفسره كل عامل بشكل متوازن نسبيا ولا يجعله يتمركز في عامل معين (فالعامل الأول مثلا يفسر 25.75% من التباين قبل التدوير ويفسر 10.53%من التباين بعد التدوير) لكن هذا التوزيع يتم في إطار النسبة التراكمية للتباين المفسر ولا يتعداها، حيث يظهر في عمود النسبة التراكمية للتباين المفسر (قبل التدوير أو بعده) أن العوامل تفسر 65.75% من التباين الكلي، أما القدر من التباين الذي لم تقم العوامل السبعة على استخلاصه فيعود إلى التباين الفريد الذي ينقسم إلى التباين الخاص وتباين الخطأ، حيث ذكرنا فيما سبق بأن طريقة المحاور الأساسية تعتمد على التباين المشترك الذي يمثل المساحة المشتركة بين المتغيرات المقاسة لاستخراج العوامل.

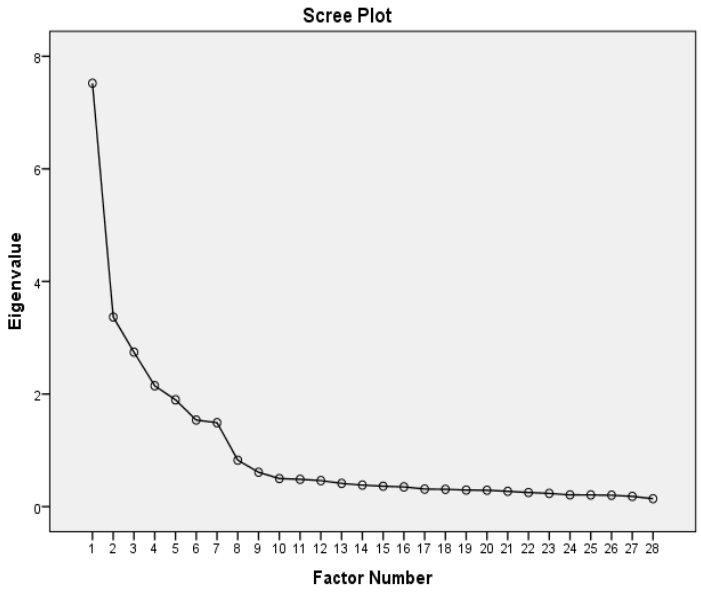
جدول (5) قيم الشيوع قبل الاستخراج وبعده

رقم المتغيرات المقاسة	قيم الشيوع قبل الاستخراج	قيم الشيوع بعد الاستخراج	المتغيرات المقاسة	قيم الشيوع قبل الاستخراج	قيم الشيوع بعد الاستخراج
1	0,499	0,560	15	0,584	0,615
2	0,569	0,603	16	0,583	0,589
3	0,586	0,637	17	0,616	0,728
4	0,327	0,295	18	0,690	0,797
5	0,727	0,775	19	0,774	0,822
6	0,524	0,552	20	0,466	0,466
7	0,652	0,716	21	0,514	0,480
8	0,663	0,764	22	0,547	0,593
9	0,697	0,825	23	0,629	0,688
10	0,616	0,708	24	0,465	0,481
11	0,666	0,755	25	0,566	0,617
12	0,628	0,592	26	0,788	0,841
13	0,744	0,639	27	0,591	0,653
14	0,745	0,673	28	0,661	0,733

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيم الشيوع قبل الاستخراج جميعها أصغر من الواحد وهذا لكون طريقة المحاور الأساسية تستعمل فقط قسم التباين الذي يتكون منه المتغير الذي هو مشترك مع تباين المتغيرات المقاسة الأخرى ويستبعد التباين الخاص وتباين الخطأ (عكس طريقة المكونات الأساسية التي تستعمل كافة التباين لذلك نجد قيم الشيوع قبل الاستخراج تساوي الواحد الصحيح).

إلى جانب ذلك نجد أن متوسط قيم الشيوع بعد الاستخراج 0.657 وهو أكبر من 0.6 وعليه فمحك كايزر دقيق.

إلا أنه من باب التأكد نتطرق إلى محك ثان هو محك اختبار المنحدر لكاتل.



شكل (4) اختبار المنحدر لكاتل

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن المنحدر يظهر تباطؤ بعد العوامل السبعة الأولى، مما يؤكد النتيجة المتوصل إليها من محك الجذر الكامن.

ب) فحص مصفوفة الإعادة: للتأكد من مناسبة النموذج المستخرج لبيانات الدراسة تم فحص مصفوفة الإعادة كما يمكن استخدام القيمة 0.05 كمحك لتقدير صغر البواقي. بحيث إذا كانت نسبة البواقي التي تقل عن 0.05 في مصفوفة الإعادة أقل من 50% فإن النموذج المستخرج يعد مناسب لبيانات الدراسة.(Field, 2009)

وبفحص مصفوفة الإعادة نجد أن معظم البواقي أصغر من 0.05 بحيث توجد 6 قيم تمثل 1% من البواقي أكبر من قيمة المحك، وبالتالي يمكن الوثوق في أن النموذج المستخرج مناسب لبيانات هذه الدراسة، أي أن البنية العاملية التي تتألف من 7عوامل تمكنت من تمثيل حجم كاف من المعلومات في بيانات هذه الدراسة.

ت) عملية تدوير العوامل

جدول (6) تشبعات المتغيرات المقاسة على العوامل قبل التدوير

المتغيرات المقاسة	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
المتغير المقاس1		-,523					
المتغير المقاس2	,496						
المتغير المقاس3	,581						
المتغير المقاس4							
المتغير المقاس5	-,697						
المتغير المقاس6	,546						
المتغير المقاس7	,495		,607				
المتغير المقاس8	,403	-,605					
المتغير المقاس9	,582				,463		
المتغير المقاس10	,559						
المتغير المقاس11		,560		,441			
المتغير المقاس12	-,567						
المتغير المقاس13	,580						,446
المتغير المقاس14	,522		,613				
المتغير المقاس15	,404	-,491					
المتغير المقاس16	,487						
المتغير المقاس17	,545						
المتغير المقاس18		,598		,464			
المتغير المقاس19	-,727						
المتغير المقاس20	,419						
المتغير المقاس21			,505				
المتغير المقاس22		-,551		,403			
المتغير المقاس23	,622						
المتغير المقاس24	,489						
المتغير المقاس25		,502					
المتغير المقاس26	-,746						
المتغير المقاس27	,602						
المتغير المقاس28	,543		,573				

من خلال الجدول السابق يظهر أن معظم المتغيرات المقاسة في مصفوفة العوامل قبل التدوير قد تشبعت على العامل الأول (21 متغير مقاس من أصل 28 متغير مقاس) ولم يتشبع على العامل الثاني إلا 7 متغيرات مقاسة (من بينها تشبعين مشتركين مع العامل الأول)، ولم يتشبع على العامل الثالث إلا 4 تشبعات (منها 3 تشبعات مشتركة مع العامل الأول)، في حين تشبع واحد لكل من العامل

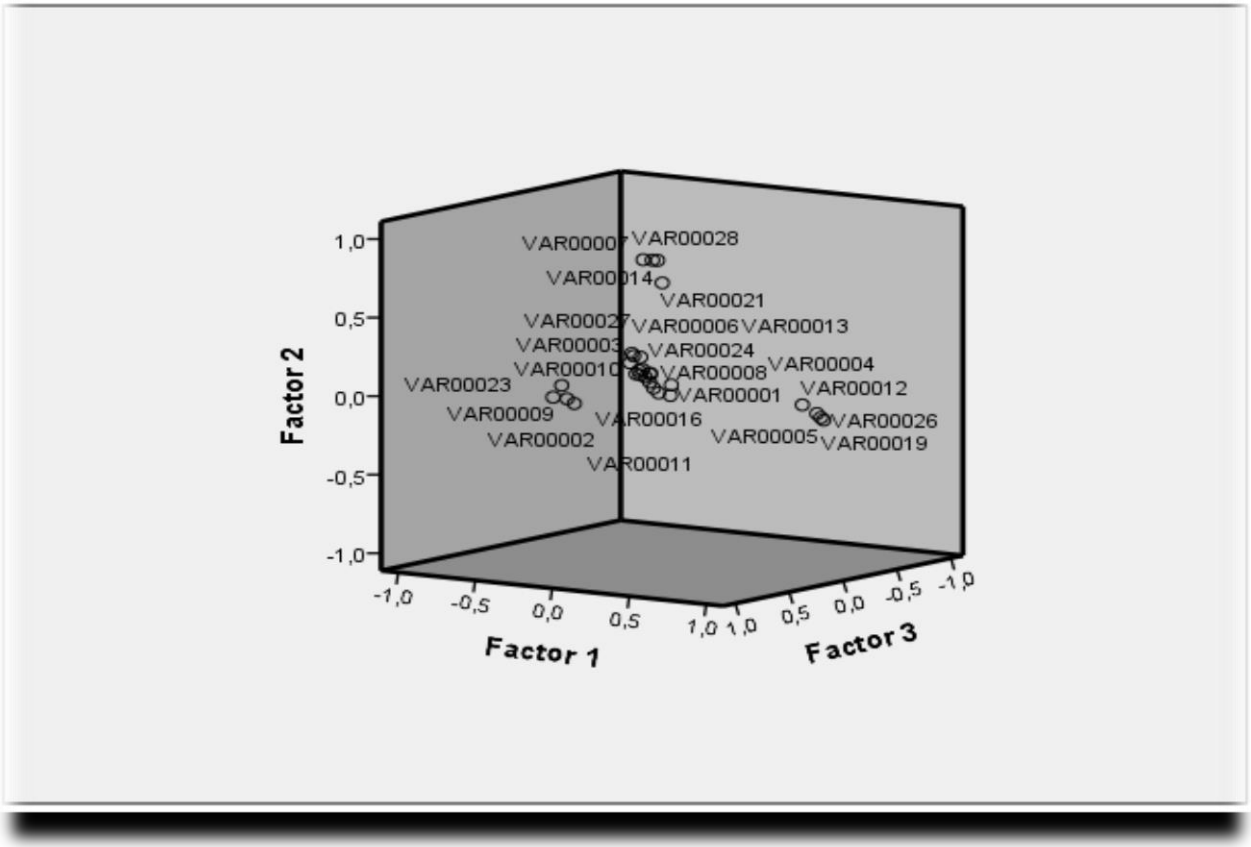
الخامس والسابع ولم يتشبع على العامل السادس أي متغير مقاس. الأمر الذي يصعب التأويل بسبب غياب مفهوم البنية البسيطة في توزيع التشبعات.

جدول (7) تشبعات المتغيرات المقاسة على العوامل بعد التدوير

المتغيرات المقاسة	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
المتغير المقاس1						,738	
المتغير المقاس2			,739				
المتغير المقاس3				,731			
المتغير المقاس4					,519		
المتغير المقاس5	,806						
المتغير المقاس6							,670
المتغير المقاس7		,816					
المتغير المقاس8						,828	
المتغير المقاس9			,872				
المتغير المقاس10				,796			
المتغير المقاس11					,855		
المتغير المقاس12	,757						
المتغير المقاس13							,807
المتغير المقاس14		,820					
المتغير المقاس15						,738	
المتغير المقاس16			,709				
المتغير المقاس17				,815			
المتغير المقاس18					,884		
المتغير المقاس19	,825						
المتغير المقاس20							,642
المتغير المقاس21		,668					
المتغير المقاس22						,761	
المتغير المقاس23			,755				
المتغير المقاس24				,630			
المتغير المقاس25					,740		
المتغير المقاس26	,827						
المتغير المقاس27							,726
المتغير المقاس28		,813					
الجذورالكامنة	2,951	2,753	2,704	2,601	2,509	2,492	2,401
نسبة التباين المفسر	10,538	9,833	9,658	9,288	8,962	8,900	8,576

يظهر من خلال الجدول السابق أن التدوير يعيد توزيع التباين الذي يفسره كل عامل، فالتدوير بطريقة الفاريماكس يسهل تأويل العوامل وذلك من خلال تحقيق نوع من التوزيع المتكافئ لنسب التباين المفسر على العوامل المستخرجة في إطار النسبة التراكمية للتباين المفسر ولا يتعداها.وفي الدراسة الحالية تعتبر القيمة 0.40 كحد أدنى من تشبع البنود على العوامل حسب ما يشير إليه ستيفنس (2002) Stevens. إلا أننا نجد أن كل التشبعات كانت أعلى من 0.51 وبالتالي تعتبر تشبعات مقبولة.

أسفر التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس عن وجود سبعة عوامل دالة. العامل الأول يفسر ما نسبته 10,538% من التباين الكلي للمصفوفة و تتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة، أما العامل الثاني فيفسر ما نسبته 9,833% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة، والعامل الثالث يفسر ما نسبته 9,658% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة. أما العامل الرابع فيفسر ما نسبته 9,288% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة.، بينما يفسر العامل الخامس ما نسبته 8,962% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة. أما العامل السادس فيفسر ما نسبته 8,900% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة في حين يفسر العامل السابع ما نسبته 8,576% من التباين الكلي للمصفوفة وتتشبع عليه أربع متغيرات مقاسة.



شكل (5) مخطط يمثل العوامل المدورة بطريقة الفاريماكس للعينة الكلية

نلاحظ من الشكل السابق أن المتغيرات المقاسة تشكل فيما بينها لحمات تمثل العوامل السبعة المستخرجة من التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، الأمر الذي يتوافق مع متصل التقرير الذاتي لدوسي وريان.

ث) تسمية العوامل: من خلال ما سبق تم استخلاص سبعة عوامل كامنة، نحاول تسميتها، وقد تم الاستناد إلى معيارين عند تسمية العامل وهما: قيم تشبعات المتغيرات المقاسة على العامل والمعنى المشترك للمتغيرات المقاسة التي تنطوي تحت العامل المعين.

الدافعية الداخلية للمعرفة، الدافعية الداخلية للإنجاز، الدافعية الداخلية للإثارة، الدافعية الخارجية للتقمص، الدافعية الخارجية للاستدخال، الدافعية الخارجية للضبط الخارجي وغياب الدافعية.

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح باستعراض نتائج فرضية الدراسة من خلال استعمال الباحثة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، والذي أسفر عن استخلاص سبعة عوامل كامنة تلخص الثمانية والعشرين متغير مقاس المشكلة لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989) .Vallerand et al، وهي في الوقت ذاته مؤشرات لمفهوم الدافعية.

وقد قامت الباحثتان بتسمية العوامل بنفس التسمية التي أطلقها عليها فاليراند وزملاؤه لأنها تشبعت على نفس العوامل حيث تشبع العامل غياب الدافعية على المتغيرات المقاسة رقم 19،12،5 و26. في حين تشبع عامل الدافعية الخارجية للإستدخال على المتغيرات المقاسة رقم 7، 21،14 و28. بينما تشبع عامل الدافعية الخارجية للتقمص على المتغيرات المقاسة رقم 17،10،3 و24. كما تشبع عامل الدافعية الداخلية للإثارة على المتغيرات المقاسة رقم 18،11،4 و25. وقد تشبع عامل الدافعية الخارجية للضبط الخارجي على المتغيرات المقاسة رقم 15،8،1 و22. بينما تشبع عامل الدافعية الداخلية للإنجاز على المتغيرات المقاسة رقم 6، 13، 20 و27.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من فاليراند وآخرون 1992 .Vallerand et al، ودراسة جوليانا بيترايز ستوفر وآخرون Juliana Beatriz Stover et al.2012، ودراسة أمندا فيرشايلد وآخرون Amanda Fairchild et al. 2004والتي توصلت إلى مطابقة المقياس للنموذج العاملي السباعي.

ويمكن تفسير اتفاق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى نفس النتيجة بأن النموذج العاملي السباعي للدافعية الأكاديمية يتمتع بصدق عبر ثقافي. ففي البيئة الجزائرية تعتبر هذه الدراسة الأولى التي استكشفت البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية بأسلوب التحليل العاملي الاستكشافي على عينة من طلبة الجامعة.

فمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية – الذي تم تطويره من طرف فاليراند وآخرون Vallerand et al. (1989)في إطار نظرية التقرير الذاتي لدوسي وريان Deci and Ryan (1985) التي افترضت طرحا متعدد الأبعاد (العوامل) للدافعية الأكاديمية وهي بديل قوي للطرح الأحادي البعد لمفهوم

الدافعية الأكاديمية– يعتبر من أشهر المقاييس الموجهة للمراهقين والراشدين في المحيط الأكاديمي. فالمقياس يتمتع بصدق عبر ثقافي صالح للتطبيق في البيئة الجزائرية.

خاتمة:

تطرقنا في دراستنا الحالية إلى موضوع البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989) .Vallerand et al. فالدافعية الأكاديمية تكوين فرضي (مفهوم) له مؤشرات تسمح بقياسه. اعتمد روبارت فاليروند وزملاؤهet al.R.J. VALLERANDعلى عينة من المؤشرات التي قدمها أصحاب نظرية التقرير الذاتي لمفهوم الدافعية الأكاديمية لتطوير مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعيةفي كندا سنة (1989)، والذي قامت الباحثتان باستقصاء بنيته العاملية على عينة من طلبة جامعات: لونيسي علي بالعفرون، الجيلالي بونعامة بخميس مليانة ويحي فارس بالمدية في الجانب التطبيقي للدراسة الحالية بهدف تحيين نظرية التقرير الذاتي التي يعود تاريخها إلى (1985) فمنذ ذلك التاريخ قد يحدث تعديل على بعض المؤشرات أو قد تظهر مؤشرات جديدة.بحيث تم التأكد من المحكات وفحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي حتى نتحصل على نتائج موثوق فيها.

تم التوصل إلى النموذج العاملي السباعي أي أن المؤشرات المقاسة (28 بند) لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون (1989) .Vallerand et al تنضوي تحت سبعة عوامل كامنة، والتي تشكل فيما بينها لحمة لقياس مفهوم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسات للتحقق من النموذج العاملي السباعي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينات أوسع.
2- إجراء دراسات مماثلة واستعمال برامج أخرى غير SPSS كبرنامج M+.
3- إجراء دراسات ارتباطية بين عوامل الدافعية الأكاديمية وفق متصل التقرير الذاتي لدى الطلبة في الجامعات الجزائرية.
4- تبني الطلبة والباحثين لنظرية التقرير الذاتي في الدراسات والبحوث العلمية في المجال الأكاديمي والتعليمي والعلاج النفسي وغيرها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو عواد، فريال (2009). *البنيةالعاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنروا) في الأردن*. الأنروا الأردن: مجلة جامعة دمشق. 25(3+4).

تيغزة، أمحمد(د.ت). *البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس*. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

شيلدون، كانون (2012). منظور نظرية تقرير الذات في الصحة النفسية الايجابية عبر الثقافات. *المجلة العالمية للطب النفسي باسم الجمعية العالمية للطب النفسي*. السنة العاشرة– (4).

العلام، صلاح الدين محمود(2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

لورسي، عبد القادر(2014). *المرجع في التعليمية*. الجزائر: جسور للنشر.

المحرزي، راشد سيف(2014). صدق البناء الداخلي لاختبار القدرة اللفظية ومقارنة مجموعة نماذج بنائية بديلة: التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. *دراسات العلوم التربوية*. جامعة السلطان قابوس، عمان: 41(1).

المراجع الأجنبية:

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and the self-determination of human.* behavior. New-York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11, 227-268.

Deci, Edward L. et Ryan, Richard M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. *Canadian psychology*. Vol.49, No, 1, P. 24-34.

Fabrigar, Leandre R. and Wegener, Duane T. and MacCallum, Robert C. and Strahan, Erin J. (1999)**.** Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*. Vol. 4. NO. 3, 272-299.

Fairchild,A. J. and Jeanne Horst,Sara Finney, J. & Kenneth Barron, E. *VALIDITY EVIDENCE FOR THE ACADEMIC MOTIVATION SCALE***.** Department of GraduatePsychology, James Madison University.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, third Edition, British Library Cataloguing in Publication data Harrisonburg, VA, 22807; Kenneth E. Barron, Department of Psychology—MSC 7401, James Madison University, Harrisonburg, VA, 22807.

Mignon, J. (2012). *Etude longitudinal de la Motivation d'etudiants universitaires de 1ére année*. Dissertation originale présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences agronomiques et ingénierie biologique, université de Liège-GEMBLOUX AGRO-BIOTECH.

Stover, Beatriz J. & Guadalupe de la Iglesia & Boubeta Rial A. &Fernández M. &Liporace.(2012). *Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students***.** Spain. Psychology Research and Behavior Management P.71–83

Vallerand, R.J. & Blais, M.R. & Brière, N.M & Pelletier, L.G. & Senécale, C.& Valliéres, E.F.(1992). *The Academic motivation scal: ameasure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education***.** Canada. Education and psychological measurement.

Vallerand, R.J. & Blais, M.R. & Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989). *Construction et validation de l'échelle de motivation en en education (EME*)**.***Revue Canadienne de sciences du comportement*. 21, 323-349.

الفروق في مستوى الدافعية للإنـجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي

د. نزيم صرداوي
جامعة تيزي وزو، الجزائر

أ. ربيحة عمور
جامعة تيزي وزو، الجزائر

استلم بتاريخ: 09-02-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 17-02-2017 قبل للنشر بتاريخ: 28-02-2017

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (ن=200) تلميذ وتلميذة، بواقع 107 متأخر ومتأخرة دراسيا، و93 متفوقا ومتفوقة دراسيا. وتوصلت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للإنجاز؛ المتفوقين دراسيا؛ المتأخرين دراسيا؛ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

The differences in achievement motivation between overachievers and underachievers students third year secondary school

Nazim SARDAOUI
Tizi Ouzou University, Algeria

Rebiha AMMOUR
Tizi Ouzou University, Algeria

Abstract

This study aims to detect the differences in achievement motivation between overachievers and underachievers students of third year secondary school. The sample consisted of (200) male and female students. It was divided into two groups: (93) overachievers and (107) underachievers. The results indicated that there are no statistically significant differences in achievement motivation between the overachievers and underachievers. In addition, there are no statistically significant differences in achievement motivation due to gender variable.

Key words: achievement motivation, overachiever and underachiever students, third year secondary school students.

مقدمة:

يرى الكثير من علماء النفس أن السلوك البشري لابد أن يكون وراء دافع يستثيره ويوجهه. مؤثرًا في تحديد مستوى أدائه وإنتاجيته في كثير من المجالات والأنشطة التي يكلف بها، وأهم هذه المجالات هو المجال التعليمي أو ما يسمى بدافع الإنجاز الأكاديمي الذي يعد عاملاً منشطا ومثيراً موجهاً لسلوك الطلاب نحو المهمات المتعلقة بتحصيلهم الأكاديمي. ويعد (هنري موراي) من أوائل من كتب في مفهوم دافع الإنجاز مفسرا إياه بقدرة الفرد على تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار وتنظيمها وأدائها بأكبر قدر من السرعة، والتغلب على العقبات وتحقيق مستويات عالية من التفوق ومنافسة الآخرين وتحقيق المزيد من النجاح في مهامه. (نافذ، 2012، 81)

ويرى (ماكليلاند) وزملاؤه الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء. وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. كما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل. (خليفة، 2000، 90)

وفضلا عن ذلك فالدافعية للإنجاز دور في تحريك السلوك الإنساني وفي التعلم والتحصيل الدراسي، إذ تجعل الفرد يتصف بسمات تميزه عن الآخرين، حيث يختلف الطلاب في دوافعهم فبعض التلاميذ يتسمون بالرغبة والمثابرة للسير نحو الإنتاجية والكفاية الذاتية. ما يسهل عليهم التأقلم مع البيئة المدرسية وتحقيق التميز، بينما يبدو على البعض الآخر عدم الاهتمام بالدراسة، وقد يرجع فشل هؤلاء لانخفاض دافعية الإنجاز. وبذلك أصبح البحث في مجال دافعية الإنجاز لدى التلاميذ حسب مستواهم الأكاديمي أمر في غاية الأهمية، لأن الارتباط بين تحصيل المتعلم الدراسي ودافعيته للإنجاز واضح وبين.

إشكالية الدراسة:

تلقت الدافعية للإنجاز النصيب الأكبر من البحث عن باقي الدوافع، باعتبارها حالة متميزة من الدافعية العامة، وهي مجموعة من الطموحات والرغبات التي تحفز الفرد للعمل والمثابرة، وتجعله يتصف بسمات تميزه عن الآخرين. فهي من أهم العوامل التي تسعى لتحفيز الفرد للتحصيل ومواجهة الصعاب وإتقان المهام والأعمال. ولقد أثبتت ذلك العديد من البحوث في علم النفس وبحوث الشخصية، كما بينت أن هناك تفاوت وتضارب بين آراء الباحثين فيما يخص الفروق بين التلاميذ في درجات الدافعية للإنجاز تبعا لمستواهم الأكاديمي والنوع، فالخلاف بين الباحثين حول مسألة الفروق بين الأفراد في الدافعية للإنجاز لم يحسم بعد.

وجاءت الدراسة الحالية محاولة للكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي في مستوى الدافعية للإنجاز ومن ثم تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقات والمتأخرات دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة للكشف عن جانب من جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر وهي الدافعية للإنجاز.
- الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور لصالح المتفوقين.
- الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا لصالح المتفوقات.
- الكشف عن الفروق بين الجنسين من المتفوقين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.
- الكشف عن الفروق بين الجنسين من المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أنها تسهم في إبراز أهم عامل من العوامل غير المعرفية وهو الدافعية للإنجاز التي تساعد في تحقيق النجاح للتلاميذ داخل وخارج الثانوية، حيث نجد الدافعية للإنجاز تدفع بسلوك التلميذ وتوجيهه نحو تحقيق هدف وهو التحصيل الأكاديمي.

- وتأتي كذلك الدراسة في إعداد مقاييس علمية موضوعية ومكيفة على البيئة الجزائرية وتتمتع بقدر عال من الصدق والثبات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **المجال البشري:** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي.
- **المجال المكاني:** تم إجراء هذه الدراسة بثانويات واقعة بولاية تيزي وزو وهي: ثانوية يحوي رابح، ثانوية مصطفى بن بولعيد، وثانوية أودية عمر، وثانوية حمداني سعيد، وثانوية علي ملاح.
- **المجال الزمني:** أجريت الدراسة في العام الدراسي 2014-2015.

مصطلحات الدراسة:

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها:" حالة داخلية تدفع بسلوك المتعلم إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه، لتحقيق رغبة ذلك المتعلم للنجاح في عمله". وتعرف في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده الغامدي(2009)، وإن التلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية في هذا المقياس يتميزون بدافعية مرتفعة للإنجاز، بينما الذين يحصلون على درجات منخفضة يتميزون بدافع منخفض للإنجاز.

- **تعريف المتفوقين دراسياً:** يتمثل التعريف الإجرائي للمتفوقين دراسياً في الدراسة الحالية بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية المتواجدين بالثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والذين تم اختيارهم بناء على محك التفوق في التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/12 والحاصلين على إحدى التقديرات المدرسية التالية: لوحة شرف أو تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2015/2014.
- **المتأخرين دراسياً:** يتمثل التعريف الإجرائي للمتأخرين دراسياً في الدراسة الحالية بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية المتواجدين بالثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والذين تم اختيارهم بناء على محك الفشل في التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يساوي أو يقل 20/08 والحاصلين على أحد التقديرين المدرسيين التاليين: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2015/2014.
- **تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:** هم التلاميذ المسجلين في قوائم السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث من الشعب العلمية والأدبية والمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا للسنة الدراسية 2014-2015 بالثانويات المختارة. وتولى لهم الإجابة على مقياس الدافعية للإنجاز.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد الدافعية للإنجاز من منجزات الفكر السيكولوجي الحديث، ويعد Murray أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث النفسي من خلال دراساته المتعمقة بديناميات الشخصية، مفسرا إياه أنه رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (بني يونس، 2007، 80)

إلا أن هذا المفهوم بدأ في بداية الخمسينات من خلال الدراسات التي أجراها(ماكليلاند), (أتكنسون) (فيزر) و زملائهم.

في بداية السبعينات كان لظهور علم النفس المعرفي تأثيره الواضح في البحث في دافعية الإنجاز، وأصبح الباحثون خلال تلك الفترة مهتمين بمعرفة الأفراد لطبيعة الإنجاز وأهدافهم في تحقيق الإنجاز. كما بينت الدراسات عبر الثقافية التشابهات والفروق بين ثقافات الأمم وطرقها في تفسير أفرادها لمفهوم النجاح والفشل. أما في العشر سنوات الأخيرة فقد حدث تغير واضح في دراسة الدافعية بصفة عامة حيث بدأ الاهتمام بالمدخل الاجتماعي المعرفي وتحول الاهتمام إلى تأكيد المؤشرات المعرفية، أي كيف يعرف الأطفال المواقف؟ وكيف يفسرون الحوادث الماثلة فيها ثم كيف يجهزون المعلومات عن هذه المواقف ولعل هذا ما نراه في تطبيق نظرية المعلومات في دراسة دافعية الإنجاز بصفة خاصة. (الطواب، 1990، 20)

قدم الباحثون عددا كبيرا من التعريفات التي تناولت الدافع للإنجاز نذكر البعض منها حيث يعرَف (Mcclelland,1953) أن الدافع للإنجاز هو:" الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوق معينة. (صرداوي، 2009، 29)

استعملت (Forner, 1986) مصطلح دافع النجاح Motivation à la réussite لتشير إلى دافع للإنجاز الذي يعني: " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها. (Forner, 1986, 33)

أما (Atkinson, 1957) فاعتبر الدافعية للإنجاز أنها استعدادا ثابتا نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع ذلك في المواقف التي تتضمن، تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. (رشاد، 1994، 120)

ويرى عبد المجيد الدافعية للإنجاز أنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب عن العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء. (بني يونس، 2007، 175)

ويذكر Richard أن الدافعية للإنجاز هي دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في المواقف التي تتضمن مستويات عالية من الامتياز والتفوق، فهو يساعد الفرد على مواجهة الصعاب والسيطرة على التحديات الصعبة، وبالتالي يصبح هذا الأداء عبارة عن الرغبة التي تحث الفرد على النجاح.

كما يتضمن الدافع للإنجاز أنماطاً وأنواعا متباينة من السلوك، وبالتالي نجده عاملاً مهما من عوامل التحدي. (الحارثي، 2010، 3)

ويشير الكناني أن الدافعية للإنجاز هي سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز. (مجدي، 2006، 177)

استفاد (موراي) من النظريات والتجارب وفنيات البحث التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات والدوافع. (قشقوش ومنصور، 1979، 25)

يعد (موراي) أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، فقد حدد قائمة تشتمل على (28) حاجة ذات أصل نفسي، من بينها الحاجة إلى الإنجاز، ويؤكد في تفسيره للسلوك أهمية خبرات الطفولة المبكرة حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد.

أما نظرية التوقع–القيمة فتعتمد على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر، والفشل يتبعه شعور بالخيبة ومن خلال هذا المبدأ تمكن Atkinson & Feather من صياغة هذه النظرية. (زياد وكفاح، 2012، 205)

وقدم (ماكليلاند) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام (ماكليلاند) هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك. ويشير (ماكليلاند) إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم) ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم. (حداد، 2001، 40)

يعتبر (جون أتكنسون) أحد جماعة (ماكليلاند) الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة والدافع للإنجاز خاصة، ويعد نموذج (أتكنسن) للإنجاز مثالا خصبا في هذا المجال، إذ يشير بشكل عام إلى الدافع أنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. (رشاد، 1994، 120)

تعد نظرية (Hider, 1958) من النظريات التي تركز على مفهوم الإعزاءات السببية وأثارها على سلوك الإنجاز ودافعية الإنجاز، إذ يقترح (هيدر) وجود نوعين من العوامل التي تساعد على تكوين الحدث السلوكي هما: البيئية والشخصية، ويقسم (هيدر) العوامل الشخصية التي تكون الحدث إلى عناصر ثلاثة هي: الأول القدرة ويقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد، والثاني المحاولة ويقصد بها

العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته ويعطيه خاصية هادفة، والثالث القصد والجهد ويقصد به (هيدر) ما ينويه الشخص أو يحاول إنجازه. كذلك يقسم العوامل البيئية إلى عنصرين هما: الأول صعوبة العمل ويراها (هيدر) من العوامل التي لها خاصية عزو ثابتة لا تتغير. والثاني الحظ وبخلاف صعوبة العمل فإن الحظ يعد من العوامل المتغيرة. (زياد وكفاح، 2012، 42)

اقترح (وينر) نظرية عزو ثانية مكملة لنظرية (هيدر) لتفسير دافعية الإنجاز، إذ يرى أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي: موقع الضبط، واستقراره وقابليته للسيطرة، فقد يكون موقع الضبط داخليا أو خارجيا، واستقرار العزو يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح في امتحان ما، في حين إذا عزا الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابلية السيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان مثل، القدرة المتدنية لديه، أو صعوبة المهمة. (الرفوع والسفاسفة والدرابيع، 2004، 206)

أما فيما يخص الدراسات والبحوث التي حاولت التعرف إلى طبيعة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين، فقد أجريت العديد من الدراسات التي أكدت على ارتباط الدافعية للإنجاز بالتحصيل الأكاديمي وهذا ما أُثبت على مستوى الدراسات العالمية، فقد كشف البعض منها وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وبين انخفاض دافع الإنجاز والتأخر الدراسي كدراسة (Uhlinger & Stephans, 1960) كما حاولت دراسات أخرى الربط بين المعدل التراكمي لدرجات طلبة الجامعة ودافع الإنجاز كدراسة (Mcclelland, 1976)، ودراسة (Weiss & al, 1959). (سالم وقمبيل والخليفة، 2012، 85)

وكان (Atkinson, 1964, 1965) (Atkinson and Feather, 1966) أول من اهتم بدراسة نظرية التحصيل والدافعية المعرفية بشكل خاص. وفي مراجعتهم الأولية للدراسات في هذا المجال، أفادا بأن الطلاب الذين لديهم حاجة عالية للدافعية للتحصيل يميلون لتحقيق درجات عليا في التحصيل. (قطامي، 1996، 218)

وكذلك دراسة (Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسيا يتميزون بدافع إنجاز مرتفع عن المتأخرين دراسيا، ودراسة (Schlichting, –1968) التي بينت نتائجها أن المتفوقين دراسيا أكثر دافعا للإنجاز وميولا مهنيا من العاديين من الطلاب، ودراسة (Mitchell et Piatkowska) التي أظهرت نتائجها أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يتميزون بإنتاجية أكاديمية أقل من ذوي دافع الإنجاز المرتفع.

وكذلك دراسة محمود عبد القادر محمد علي التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط دال بين درجات النجاح في نهاية السنة الدراسية لطلاب جامعيين وارتفاع مستوى دافع الإنجاز لديهم. (صرداوي، 2011، 311)

ودراسة (تركي، 1985، في: الغامدي، 2009، 169)) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين كل من دافعية الإنجاز ووجهة الضبط، والفروق في دافعية الإنجاز ووجهة الضبط بين الذكور والإناث، من طلاب المرحلة الثانوية في قطر، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا لصالح المتفوقين دراسيا.

وكذا دراسة (عبد السلام، 1988) التي هدفت لمعرفة الفروق في القدرات العقلية ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز بين المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتي توصلت نتائجها إلى أن المتفوقون تحصيليا أكثر ذكاء من غير المتفوقين. وكذلك أن المتفوقون تحصيليا لديهم مفهوم أفضل عن ذواتهم مقارنة بغير المتفوقين. والمتفوقون تحصيليا لديهم دوافع للإنجاز أعلى من غير المتفوقين. وضف لذلك دراسة (الزيات، 1988) التي هدفت للتعرف عن الفروق في الدافعية الإنجاز بين ذوي الإفراط التحصيلي وذوي التفريط التحصيلي والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح ذوي الإفراط التحصيلي (ما عدا الأبعاد: الخوف من الفشل – القلق – المنافسة). (الغامدي، 2009، 171)

كما أجرى مرزوق عبد المجيد(في: خليفة، 2000، 54) دراسة هدفها الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التعلم، وأوضحت نتائجها وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين.

ودراسة (المجممي، 2006) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. (الخيري، 2008، 96)

وبالرغم من ذلك إلا أن هناك تضارب بين آراء الباحثين الذين أكدوا على الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى الدافعية للإنجاز، وباحثين آخرين الذين أشاروا أن الدافعية للإنجاز لا ترتبط بالتحصيل أمثال Klinger الذي قام بمراجعة البحوث التي اهتمت بالتنبؤ بالنجاح الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة. وقد تبين أن اثنتين فقط من الدراسات الخمس التي تمت مراجعتها توصلتا إلى علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز والتحصيل العلمي، أي أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في دافعية الإنجاز كانوا أفضل تحصيلا من الآخرين ذوي الدرجات المنخفضة في دافعية الإنجاز في حين أشارت ثلاثة من هذه البحوث إلى أن درجات دافعية الإنجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض من التلاميذ. كما بينت دراسة كل من (Parrish & Rethlingshafer, 1954) عدم وجود علاقة بين دافع الإنجاز وتقديرات طلاب الجامعة. (سالم وآخرون، 2012، 85)

إضافة إلى تلك الدراسات فهناك العديد من الدراسات التي أظهرت الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من (عبد القادر، 1978؛ الطريري، 1988؛ حسين، 1988؛ حسن، 1989؛ عبد المنعم، 1989؛ موسى، 1990؛ Olsen, 1971, Dion, 1985, Block, 1981 في: خليفة، 2002، 40)

ضف إلى ذلك دراسة (السيد، 1996، في: داليا، 2008، ص 113) التي هدفت للتعرف على التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى الطلبة الذين يتسمون بمستوى أكاديمي مرتفع والذين يتسمون بمستوى أكاديمي منخفض، وقد أكدت النتائج على اختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز بين المتفوقين في مختلف التخصصات المختلفة، واختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لدى المتفوقين عنها لدى المتفوقات بالتخصصات المختلفة، وعدم وجود تأثير دال لتفاعل التفسيرات السببية لأبعاد الدافعية للإنجاز على الجنس والتخصص الدراسي.

ودراسة (الفحل، 1999، في: المزروع، 2007، ص 73) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز، وكانت الفروق لصالح المتفوقين. وكذا دراسة (الحارثي، 2010) التي هدفت إلى دراسة الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذه، "مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسياً" وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر دراسياً) لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً. وكذلك عدم وجود تأثير لتفاعل النوع (ذكور، إناث) والمستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر دراسياً) في أبعاد دافعية الإنجاز التالية (الجزاءات الخارجية – المغامرة – القلق المرتبط ببدء العمل والنشاط –الثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة – المنافسة –القلق المرتبط بالمستقبل) والدرجة الكلية لأبعاد دافعية الإنجاز. وعدم وجود توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد دافعية الإنجاز التالية (المثابرة – الثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة – المنافسة – القلق المرتبط بالمستقبل) وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث). (الحارثي، 2010، 14)

كما كشفت دراسات أخرى على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من (تركي، 1988؛ أبو ناهية، 1988؛ إسماعيل، 1989؛ الزيات، 1990؛ الطواب، 1990؛ عبد الخالق، النيال، 1991؛ Batha,1971 ; 1983 Flukersonent al, 1977 Patric& Zuc kerman في: خليفة، 2000، 48).

وقد فسر تركي نتائج دراسته عزوا إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل، وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه، كما أرجع كل من موسى وأبو ناهية عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية والمهنية التي أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى فكلاهما أصبحا يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز. (في: خليفة، 2000، 49)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن وذلك لمناسبته لتساؤلات وأهداف الدراسة الحالية التي تهدف للكشف على الفروق في درجات الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين من السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي – وزو.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المتفوقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقيدين في الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو للعام الدراسي 2015/2014.

تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذاً وتلميذةً بواقع (93) متفوقاً ومتفوقةً دراسياً و(107) متأخراً ومتأخرة دراسياً الموزعين على (5) ثانويات، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مجموع الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبعده تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية من هذه الثانويات الخمس بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية.

أدوات الدراسة:

- **مقياس الدافعية للإنجاز:** استخدمنا في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده (الغامدي، 2009) والمكوَن من 80 عبارة نصفها موجب ونصفها سالب يتم الإجابة عليها حسب مقياس (ليكرت) الثلاثي: تنطبق، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق، وتصحح كالتالي: تنطبق=3، تنطبق بدرجة متوسطة =2 لا تنطبق=1.

تتوزع عبارات المقياس على عشرة أبعاد هي: السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة وإتقان، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المكافآت المادية والمعنوية، المنافسة، الاستقلال، التغلب على العوائق والصعوبات.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

لتكييف المقياس على البيئة الجزائرية قمنا بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ- **الصدق الظاهري:** لحساب الصدق الظاهري تم عرض المقياس على عشرة أساتذة محكمين في القياس النفسي وعلم النفس المدرسي وعلوم التربية من جامعات مولود معمري بتيزي وزو وأبو القاسم سعد الله الجزائر**2**، ومحمد بوضياف بالمسيلة بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة حيث طلبنا منهم الحكم على مدى ملاءمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله، ومن حيث ملاءمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس. ولحساب صدق المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز، اعتمدنا على معادلة كوبر المتمثلة في:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق+عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم 42 هي: 8÷(2+8) ×100=80%.
- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 7، 36، 37، 46، 56، 59، 63 هي:9 ÷(1+9)×100=90 %.
- نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(0+10) ×100=100%.

وفي ضوء هذه النتائج تم الإبقاء على عبارات المقياس التي حصلت على اتفاق نسبة **80%** فأكثر من آراء الأساتذة المحكمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين، تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات اتضح أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01، ما عدا العبارات التالية (21- 38- 63) ما يؤكد على قوة الصدق الداخلي لعبارات المقياس وبدرجته الكلية.

- **ثبات المقياس:**

اعتمدنا في حساب معامل الثبات على طريقتين هما: التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، وجتمان) وطريقة ألفا-كرونباخ على عينة استطلاعية قوامها(60) تلميذاً متفوقاً دراسياً ومتأخراً من الجنسين، وتبين أن قيمة معامل الثبات المحسوبة عن طريقة سبيرمان-براون يساوي 0.90 وأن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة جتمان تساوي 0،89، وهذا يدل على ثبات عال.

كما استخدمنا معادلة ألفا-كرونباخ لحساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدافعية للانجاز وللمقياس ككل، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (1) معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز وللمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
السعي نحو التفوق	0,79
التخطيط للمستقبل	0,65
المثابرة و النضال	0,67
أداء الأعمال بسرعة و إتقان	0,73
الشعور بالمسؤولية	0,72
الثقة بالنفس و امتلاك القدرة	0,76
المكافآت المادية و المعنوية	0,38
المنافسة	0,57
الاستقلال	0,64
التغلب على العوائق و الصعوبات	0,73
ألفا الكلي للمقياس	0,92

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا–كرونباخ تراوحت بين (0.38–0.92) وهي معاملات ثبات عالية نسبياً، وفيما يخص قيمة الثبات الكلي للمقياس تساوي إلى 0.92 وهي قيمة جد مرتفعة ما يشير إلى تمتع المقياس ككل بثبات عال.

إجراءات التطبيق:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية الأداة والمتمثلة في مقياس دافعية الإنجاز وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تنفيذ الدراسة في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة وهي:

- لقاء أفراد عينة الدراسة في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات الخمس لتطبيق الأدوات.
- تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من جانفي إلى أفريل من عام **2015**.
- وقد أشرفتُ على تطبيق وتنفيذ أداة الدراسة وبحضور مساعدين تربويين حرصاً مني على جدية التلاميذ أثناء الإجابة، وقد أبدى المفحوصون خلالها الكثير من التجاوب والانضباط.
- تم تطبيق أداة الدراسة بصورة جماعية خلال فترة المداومة وفي وقت فراغ التلاميذ الموجود بين الحصص الدراسية.
- تم توزيع الأداة على التلاميذ مرفقة بورقة البيانات الشخصية، وبعده عرضتُ عنوان الدراسة والغرض منها، وطبيعة مثل هذه الأداة المطبقة، ثم قرأتُ تعليمات التطبيق وشرحتُ كيفية الإجابة عليها.

وتوضيح الكيفية التي تم فيها تطبيق الأداة كانت على النحو التالي:

– **طريقة تطبيق مقياس دافعية الإنجاز:** بعد توزيع نسخ من مقياس دافعية الإنجاز قرأتُ التعليمة وشرحتُ كيفية الإجابة وقدمتُ الأداة على أساس وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وإنما ما يشعر به الفرد في حينه هو الصحيح. ويتضمن المقياس في الجهة اليمنى عبارات وأرقامها مسلسلة من **1** إلى **80** ومقابل كل رقم ثلاث خانات لوضع علامة (×) داخل الخانة لأي احتمال من الاحتمالات الثلاثة هي: تنطبق، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق.

الأساليب الإحصائية:

تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتحليلها حسب الطرق الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية على النحو التالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على بنود أداة الدراسة، لغرض القيام بمقارنات أولية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في درجات الدافعية للإنجاز.
- اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات إجابات عينة الدراسة والفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز.
- –استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية، ومعامل (ألفا كرومباخ) لحساب ثبات أدوات الدراسة. ولتحقيق ذلك تم استخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS (08.

عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار(ت).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدى المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
متفوقون ذكور	41	183.682	38.176	1.254	0.213	غير دالة إحصائيا
متأخرون ذكور	46	173.087	40.341			

يتضح من خلال الجدول (2) أن قيمة (ت) قدرت 1.254، وأن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا، وبصفة عامة يمكن القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق.

عرض نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار(ت).

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدى المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
متفوقات	52	195.307	33.318	1.877	0.063	غير دالة إحصائيا
متأخرات	61	183.262	34.554			

يتضح من خلال جدول (3) أن قيمة (ت) قدرت بـ 1.877، وأن الفروق بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا. وبصفة عامة يمكن القول أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

عرض نتائج الفرضية الثالثة: نصت الفرضية الثالثة أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار(ت).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدى الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
متفوقين ذكور	41	183.682	38.176	-1.566	0.121	غير دالة إحصائيا
متفوقات إناث	52	195.307	33.318			

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) قدرت بـ 1.566- وأن الفروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا. وعليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

عرض نتائج الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة أنه" توجد فروق دالة إحصائية الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار(ت).

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث

البيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
متأخرين ذكور	46	173.087	40.341	1.403	0.164	غيردالة إحصائيا
متأخرات إناث	61	183.262	34.554			

يتضح من خلال جدول (5) أن قيمة (ت) قدرت بـ 1.403 وأن الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا. وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

بعد القيام بعرض النتائج وتحليلها سيلجأ الباحثان إلى تفسير ومناقشة تلك الفرضيات وذلك في ضوء آراء ودراسات سابقة، ويتضح ذلك في الآتي:

- **بالنسبة للفروق بين المتفوقين والمتأخرين في درجات الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين:**

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى في الجدول(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، وبالتالي يمكن تفسير ذلك بالعزو لنفس الظروف البيئية والخبرات التربوية للتلاميذ في المؤسسات المدروسة.

كما تتفق نتيجة الفرض مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، أي أن درجات الدافعية للإنجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المرتفع من الطلاب، مثل دراسة كل

(Parrish & Rethlingshafer, 1954)، التي لم تتمكن من إظهار العلاقة بين دافع الإنجاز وتقديرات طلاب الجامعة. كما دلت دراسات أخرى كدراسة (Atkinson, 1978) على أن العلاقة ضعيفة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي. (سالم وآخرون، 2012، 85)

إلا أن هناك من الدراسات التي أكدت عكس ذلك وأيدت الرأي القائل بوجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في درجات الدافعية للإنجاز، فعلى مستوى الدراسات العالمية لفحص العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، فقد كشفت البعض منها عن وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وبين انخفاض دافع الإنجاز والتأخر الدراسي كدراسة (Uhlinger & Stephans , 1960). كما حاولت دراسات أخرى الربط بين المعدل التراكمي لدرجات طلبة الجامعة ودافع الإنجاز كدراسة (Mcclelland, 1976)، ودراسة (Weiss & al, 1959). إضافة لذلك نجد دراسة (Oshea, 1968) التي أجراها على عينة من (140) متفوقا و(144) متخلفا دراسيا، والتي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح المتفوقين في الحاجة للإنجاز، وكذا ودراسة (حداد، 2001) التي بينت أن المتعلمين الذين يتميزون بدافع إنجاز عال تحصيلهم الدراسي أحسن من أقرانهم العاديين والمتأخرين. (صرداوي، 2009، 374)

ودراسة (تركي، 1985) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين كل من دافعية الإنجاز ووجهة الضبط والفروق في دافعية الإنجاز ووجهة الضبط بين الذكور والإناث، من طلاب المرحلة الثانوية في قطر، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا لصالح المتفوقين دراسيا. (الغامدي، 2009، 169)

كما أوضحت دراسة موسى(1986) أن دافع الإنجاز يزداد عند التلاميذ بزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي، ودراسة (عبد السلام، 1988) التي هدفت لمعرفة الفروق في القدرات العقلية ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز بين المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين من المرحلة الابتدائية والمتوسطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتفوقون تحصيليا أكثر ذكاء من غير المتفوقين. وكذلك أن المتفوقون تحصيليا لديهم مفهوم أفضل عن ذواتهم مقارنة بغير المتفوقين. والمتفوقون تحصيليا لديهم دوافع للإنجاز أعلى من غير المتفوقين. (الغامدي، 2009، ص 171)

ودراسة (الإمام، 2004، في: مقحوت، 2014، 34) التي أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة لصالح الطلبة الذكور في التكيف الأكاديمي وذوي الدافعية للإنجاز بالمقارنة مع الإناث.

وكذا دراسة (صرداوي، 2009، 336) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين من الذكور في الدافعية لإنجاز ولصالح المتفوقين.

الفروق بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية في الجدول(3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Parrish& Rethlingshapher, 1954) والتي لم تتمكن من إظهار العلاقة بين دافع الإنجاز

وتقديرات طلاب الجامعة. كما دلت دراسات أخرى كدراسة (Atkinson, 1978) أن العلاقة ضعيفة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وعلى مستوى الدراسات العربية فقد كشفت دراسة حسن(1998)، ودراسة الأعسر وآخرون(1983) ودراسة (أبو راشد، 1995) عدم ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي. (سالم وآخرون، 2012، 86)

ويعزى الباحثون ذلك إلى أن عملية التحصيل تتداخل فيها عوامل كثيرة، منها ما هو مرتبط بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، أو بالظروف البيئية التي تحيط بالطالب من المؤسسات الاجتماعية. إضافة إلى أن المعدلات التراكمية للطلبة تمثل تقديرا عاما للتحصيل الدراسي ليس مقياسا دقيقا له وهذا يعني عدم صدق دلالة التقديرات الدراسية كمؤشر للدافعية للإنجاز، وعلى النقيض فنجد أن معظم الدراسات أثبتت عكس ذلك فإنها بينت وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، فالأفراد ذوو الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم بالمقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة. حيث تعد الدافعية للإنجاز أحد العوامل الهامة المسؤولة عن التفوق الدراسي إلى جانب العديد من العوامل الأخرى. وهذا ما أكدت عليه دراسات عديدة مثل دراسة (المجممي، 2006) التي هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرق الدراسية، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. (الخيري، 2008، 96)

كما كشفت نتائج الدراسة التي قام بها (جابر عبد الحميد) والتي توصل فيها إلى وجود فروق جوهرية بين المتفوقات والضعيفات في التحصيل الدراسي من حيث الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات من طالبات الجامعة. (خليفة، 2000، 259)

وكذا دراسة (صرداوي، 2009، 336) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين التلاميذ المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز ولصالح المتفوقات

الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز من المتفوقين لصالح الذكور.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة في الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الطرفين إلى كون الفئتين من نفس المستوى وتقريبا نفس السن، كما أن المتفوقون والمتفوقات يواجهون نفس الضغوط المدرسية أي مخضعين لنفس العوامل، لذا لا توجد فروق بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز. وتدعم دراسة "نزيم صرداوي" نتيجة هذا الفرض، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين من المتفوقين في الدافعية للانجاز ولصالح المتفوقين. (صرداوي، 2009، 342)

كما تتفق نتيجة الفرضية الثالثة مع العديد من الدراسات التي كشفت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من (تركي، 1988؛ أبو ناهية، 1988؛ إسماعيل، 1989؛

الزيات، 1990؛ الطواب، 1990؛ عبد الخالق والنيال، 1991؛ Patric& Zuc kerman 1977,) Flukersonent al , 1983 , Batha,1971). في: خليفة، 2000، 48)

وقد فسر تركي(في: خليفة، 2000، 49) نتائج دراسته عزوا إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل. وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه.

كما أرجع كل من موسى، و أبو ناهية (في: خليفة، 2000، 50) عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية والمهنية التي أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى فكلاهما أصبحا يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز.

بالرغم من ذلك إلا أن هناك دراسات أظهرت العكس، حيث بينت الفروق بين الجنسين من المتفوقين دراسيا لصالح الذكور مثل دراسة (Deaux et Taynor, 1973) التي أكدت أن الذكور أكثر اقتدارا في الدافع للإنجاز والنواحي التحصيلية، ودراسة (Hoffman, 1974) التي أشارت إلى الدافع للإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما في العادة بجنس الذكور، وأن انخفاض دافع الإنجاز لدى الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح، وأن الذكور يركزون على العائد الإيجابي للنجاح في حين تركز الإناث على العائد السلبي أو الفشل وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح عند الإناث ودراسة (King et Newcomb, 1977) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر دافعا للإنجاز وتقييما لنجاحهم عن الإناث. (صرداوي، 2009، 382)

ودراسة (السيد، 1996 في: داليا، 2008، 113) التي هدفت التعرف على التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى الطلبة الذين يتسمون بمستوى أكاديمي مرتفع والذين يتسمون بمستوى أكاديمي منخفض، وقد أكدت النتائج على اختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز بين المتفوقين في مختلف التخصصات المختلفة، واختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لدى المتفوقين عنها لدى المتفوقات بالتخصصات المختلفة.

ودراسة (الفحل، 1999 في: المزروع، 2007، ص 73) بدراسة عن دافعية الإنجاز "دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين" من الجنسين في التحصيل الدراسي للصف الأول ثانوي، وقد أسفرت نتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز. وكانت الفروق لصالح المتفوقين.

إضافة إلى تلك الدراسات نجد دراسات أخرى منها (عبد القادر، 1978؛ الطريري، 1988؛ حسين، 1988؛ حسن، 1989؛ عبد المنعم، 1989؛ موسى، 1990؛ Olsen, 1971, Dion, 1985, Block, 1981؛ في: خليفة، 2000، 40)

الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الرابعة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث. وتدعم دراسة (صرداوي، 2009، 342) نتيجة هذا الفرض والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى المتأخرين والمتأخرات دراسيا في مستوى الدافعية للإنجاز.

وكذا دراسة (لن في: خليفة، 2000، 236) وزملاؤه في دراستهم للدافعية للإنجاز في 43 دولة، حيث تساوى الذكور مع الإناث في بعض الدول، وتفوق الذكور على الإناث، وتفوقت الإناث على الذكور في بعضها الآخر. كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بالنظر أن كلا من الجنسين في نفس الفئة (متأخرين دراسيا) عندهم نفس المستوى التحصيلي، ويملكون نظرة مشتركة اتجاه التعلم، وكذلك تعرضهم لنفس العوامل الدراسية تشكل لديهم خبرة مماثلة في هذا الجانب وقد يشتركون في نظرتهم السلبية اتجاه الدراسة ويملكون خبرات متشابهة.

ومع ذلك إلا أنه توجد دراسات أشارت عن الفروق بين الفئتين من الجنسين مثل دراسة (Kanr, 2004) التي توصلت نتائجها أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز عن الذكور، وكما أشار البعض أن الإناث لديهن ميكانيزمات الدفاع عما لاقته من غبن في المجتمع في مكانتها ما يحفزها للمثابرة.

خاتمة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي من خلال التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) والأدبيات، ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقات والمتأخرات في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات، وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين من المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور. وعدم وجود دالة إحصائية فروق بين الجنسين من المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

مقترحات الدراسة:

- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الدافعية للإنجاز لدى فئتي المتفوقين والمتأخرين دراسيا، بحيث تتناول متغيرات جديدة مثل متغيرات مستوى الدخل، والطبقة الاجتماعية، والفقر والحرمان.
- إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين أبعاد الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي وعدم الاقتصار على التعليم الثانوي والجامعي.
- أنه من الضروري إعداد برامج لتنمية الدافعية للإنجاز لطلاب التعليم الثانوي بنفس درجة الاهتمام بالنمو المعرفي لهم، مما يسهم في تحقيق أهداف النمو الشامل لجوانب الشخصية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

بني يونس، محمد محمود (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان: دار السيرة للنشر.

الحارثي، محمد بن علي بن منادي القرني (2010). *الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة*. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

حداد، نسيمة (2001). *علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا*. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الجزائر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

داليا، عبد الخالق عثمان يوسف (2008). *معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير في علم تربية، جامعة الزقازيق.

رشاد، علي عبد العزيز (1994). *علم النفس الدافعي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الرفوع، محمد أحمد، السفاسفة، محمد إبراهيم، الدرابيع، ماهر يونس. أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدارس الأساسية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين، 199- 229.

زياد، بركات، كفاح، حسن (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد 24، 38-84.

سالم، هبة الله محمد الحسن، قمبيل، كبشور كوكو، الخليفة، عمر هارون.(2012) علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، العدد 4، 81- 96.

صرداوي، نزيم (2009). *المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم التربية، جامعة الجزائر.

صرداوي، نزيم (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، 230-264.

الطواب، سيد محمود (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية*، العدد 5، 19- 50.

الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز*. أطروحة الدكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى.

قشقوش، إبراهيم، منصور، طلعت (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

قطامي، نايفة، قطامي، يوسف. (1996). أثر متغير الجنس، والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات، العدد 12، 213-251.

مجدي، أحمد محمد عبد الله (2006). *السلوك الاجتماعي وديناميا*ته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر.

المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(4)، 68-89.

مقحوت، فتيحة (2014). *أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوّقين في شهادة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات*. ماجستير في علم النفس، جامعة بسكرة.

نافذ، نايف يعقوب (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد 3، 71-98.

المراجع الأجنبية:

Forner,Y (1986). *Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe Terminale*. Thèse de doctorat de troisième cycle, université René Descartes.

الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم

د. مسعودة منتصر
جامعة الوادي، الجزائر

أ. اسماعيل حساني
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 10-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 15-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 10-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم في البيئة الجزائرية واستخراج معايير أداء تمكننا من تفسير نتائج الدرجات الخام للأفراد. لتحقيق هذا الهدف تم اقتناء النسخة الأصلية للمقياس، ثم اختيار عينة الدراسة، والتي تكونت من 145 معلم وأستاذ من الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، من مناطق مختلفة بالولاية، وللتأكد من ثبات تم استخدام أساليب متعددة، حيث تم إيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل (ألفا لكرونباخ)، وكذلك التجزئة النصفية، وعن طريق معامل التجزئة النصفية (لسبيرمان –براون)، أما بالنسبة للصدق فقد تم التأكد منه بالصدق التكوين الفرضي للمقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه بالنسبة للعينة الكلية، وتم أيضا التأكد من الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس، وكذلك صدق المقارنة الطرفية، ثم إيجاد معايير الأداء للمقياس عن طريق استخراج الدرجات المئينية.

توصلت الدراسة إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة لكن تم حذف 20 بند عن طريق نتائج التحليل العاملي ليصبح عدد بنود المقياس 102.

الكلمات المفتاحية:الجودة؛ المعلم؛ المعايير؛ الخصائص السيكومترية.

An attempt to extract the psychometric characteristics of the teacher quality standards in the Algerian environment

Messaouda MONTASSER
El-Oued University, Algeria

Smail HASSANI
El-Oued University, Algeria

Abstract

The present study aimed to examine the psychometric properties to measure the quality of the teacher in the Algerian environment and extract performance standards enables us to interpret the results of the raw scores of individuals standards.

To achieve this goal the researchers acquisition of the original version of Teacher quality standards scale (Egyptian version) , and then select a sample of study, which consisted of 145 teacher and professor of educational (primary , secondary and high schools) randomly selected class, from different regions of the state .to ensure the stability of scale we has been the use of multiple methods were finding indicators persistence by: Cronbach alpha coefficient and midterm retail by coefficient of Spearman – Brown.

We verified the validity of this scale by construct validity using the correlation coefficients between each item of the scale and dimension, which belongs to the college of the sample items, we also verified using the exploratory factor analysis of the scale also as the peripheral comparison validity, and then find the performance criteria of the scale by extracting grades centipede.

The study found the enjoyment of the scale psychometric characteristics acceptable but has been deleted 20 items through factor analysis to become the number of items 102.

Keywords: teacher quality standards, psychometric characteristics, teacher, teacher quality.

مقدمـة:

إن المنظومة التعليمية نظام متكامل يتكون من مجموعة فاعلين يؤدون مهام مختلف في سبيل تكوين التلاميذ والطلاب في جميع النواحي العلمية، الأخلاقية والتربوية، ويعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية نظرا للمهام الدقيقة المكلف بها، فهو الذي يخطط وينفذ ويقيم، وهو الذي يجّود ويطّور جوانب العملية التعليمية.

وبالرغم من التطورات الحاصلة في التعليم وتكنولوجياته وطرق التدريس، فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافه على نحو أفضل وبكفاءة عالية. (أبو النجا،2001، 17)

ومع تطور المفاهيم الاقتصادية المرتبطة بالتطوير والمنافسة، ظهرت الجودة الشاملة كرد فعل على تحول نظرتنا إلى المدرسة من كونها مكانا للتعليم، إلى مؤسسة يتم فيها تكوين الإفراد حتى يتمكنوا من المساهمة في عجلة النمو الاقتصادي للبلدان.

الإشكالية:

لقد أعطت الإصلاحات، والتحسينات في المنظومة التربوية أهمية للمعلم ،الذي يعتبر أحد أهم عناصر العملية التربوية في جميع المراحل نظرا للدور الذي يقوم به فيها، ونجد فلسفة الجودة الشاملة في التعليم أعطت اهتماما خاصا للمعلم، وحاولت إيجاد مجموعة من المعايير المهنية لضبط جودة الأداء وقد أشارت العديد من الدراسات، إلى الدور الجوهري الذي يقوم به المعلم، ونذكر في ذلك دراسة كل من (ونج، ووالبيرج)، حيث قاما بتحليل جامع حديث صمم لتقييم العوامل التي يرجح أن تساعد على التعلم حيث أكدا أهمية تأثير المعلمين من خلال دراسة 28عاملا حيث كان هناك عاملان متصلان بصورة مباشرة بالمعلم.(Wang ,Haertel & Walberg ,1994 ,48)

غير أن بحوثا أخرى تظهر وجود تباين بين المعلمين من حيث فعاليتهم، إذ يبدو أن المعلمين الجيدين يكونوا فعالين مع الدارسين من كافة مستويات التحصيل الدراسي، مهما كان التلاميذ في حجرة الدراسة متباينين، أما إذا كان المعلم غير فعال، فيزداد احتمال أن يكون تحصيل التلاميذ أقل مستوى وتؤكد دراسات حديثة هذا الطرح، ومنها دراسة (Wright,Horn and Sanders,1997)، وكذلك دراسة (Babu and Mendro, 2003).

وتأسيسا على هذا، فقد أصبح من الواجب تقييم أداء المعلمين، والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، وفقا لمفهوم الجودة الشاملة للمعلم، ولهذا الغرض تتوفر العديد من الأدوات التي تقيس مجال الجودة في التعليم بشكل عام، وجودة المعلم بشكل خاص، لكن الملاحظ أن أغلبها معد في بيئات غير عربية، وعلى سبيل المثال نذكر معايير NCATE الأمريكي، وعلى ندرتها في البيئات العربية هناك من حاول إعداد مثل هذا النوع من المقاييس، حيث قام يوسف شحاتة الجهمي، بإعداد مقياس لمعايير جودة المعلم استنادا إلى مقاييس وقوائم لجودة المعلم في بيئات أخرى، أما في البيئة الجزائرية فلم يتم الكشف

عن دلالات الصدق والثبات لهذا المقياس المعد في بيئة مصرية، لذلك الدراسة الحالية ستجيب على التساؤلات التالية:

1- هل يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم، بدرجة ثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

2- هل يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم، بمؤشرات صدق تتفق مع خصائص الاختبار الصادق بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

3- ما المعايير التي تحدد درجة جودة المعلم، حسب مقياس معايير جودة المعلم؟

فروض الدراسة:

1- لا يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم بدرجة ثبات تتلاءم وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية.

2- لا يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم بمؤشرات صدق تتلاءم وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية.

3- تختلف المعايير لمقياس معايير جودة المعلم بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية عن المعايير المتوفرة في البيئة الأصلية للمقياس(المصرية).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى هدفين رئيسيين هما:

- استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم، والتأكد من مدى ملاءمته للتطبيق على عينة في البيئة الجزائرية.
- توفير مقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصلاحية يمكن استخدامه لتقييم جودة المعلمين واستعماله لتحديد النقائص الموجودة في أداء المعلمين لتجاوزها من خلال دورات التكوين المستمر.

الإطار الزماني والمكاني للدراسة:

أجرى الباحث الدراسة الحالية في فصليها النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة بين بداية شهر نوفمبر 2011إلى غاية شهر ماي 2012، مع الأخذ بعين الاعتبار الفترات التي تجرى فيها الامتحانات والفروض وهذا تجنبا للوقوع في إهمال المعلمين للإجابة على المقياس.

أما مكانيا فتم إجراء الدراسة الميدانية في مجموعة من المؤسسات التربوية بولاية الوادي بأطوارها الثلاثة (الابتدائي، متوسط، الثانوي)، من مجمل المؤسسات التي تتبع 33 مقاطعة تربوية على مستوى الولاية، وبالتفصيل نجد أن عدد الإبتدائيات361، أما المتوسطات فبلغ عددها 126 والثانويات 49، وهي منتشرة عبر 30 بلدية بالولاية، ونظرا لشساعة مساحة الولاية، حيث نجد تباعدا جغرافيا كبيرا بين مختلف المؤسسات التربوية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- الخصائص السيكومترية: يشير مفهوم الخصائص السيكومترية، إلى مفهومين أساسيين تتعلق بالإختبارات، والمقاييس النفسية، وجودة الاختبار (validity test) وصدق الاختبار (reliability test) التربوية وهما ثبات الاختبار أو المقياس، مرهونة بمدى توفر هذه الخصائص في الاختبار أو المقياس، يقصد بها الباحث مؤشرات الصدق و حساب مؤشرات الثبات لمقياس معايير جودة المعلم، ونوجزها كالأتي:

2- الصدق: يعتبر الصدق من أكثر مفاهيم القياس النفسي إثارة للجدل، حيث يجد اختلاف كبير حوله وبتعبير بسيط الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس فعلا الوظيفة التي وضع لقياسها ولذلك يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة، فإذا كان المقياس يستخدم لوصف تحصيل أفراد العينة، يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار. (أبو علام، 2006، 448)

3 - الثبات: هو درجة الاتساق أو الاستقرار اختبار معين، ويمثل نظريا نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، حيث أن الدرجة الملاحظة هي التي يحصل عليها الفرد في الاختبار، والدرجة الحقيقية هي الدرجة التي يحصل عليها من خلال طرح درجة الخطأ، التي تمثل خطأ القياس من الدرجة الملاحظة ويعتبر الثبات احد مستلزمات الاختبار الجيد، تتراوح قيمته مابين الصفر والواحد. (الصراف، 2002)

4 - المقياس: يعرف المقياس على أنه وسيلة للتقدير عن طريق وضع رتبة رقمية، أو معدل كمي، لسمة معينة أو لسلوك محدد، اجتماعي، انفعالي، سوي أو غير سوي، حيث يقوم الفاحص بتحديد الدرجة التي تنطبق على المفحوص من بين عدد من الدرجات التي يتضمنها مقياس متدرج، ويمكن أن يجيب المفحوص بنفسه عن المقياس أو يقوم شخص آخر بتطبيقه على المفحوص.(عبد الخالق، 1996، 140)

إجرائيا مقياس معايير جودة المعلم، والذي يعتبر وسيلة لقياس مدى إتقان المعلم لأدائه المهني ومن خلاله يمكن أن نعرف مدى جودة أداء المعلم.

5 - جودة المعلم: يقصد بالمفهوم الإجرائي لجودة أداء المعلم، مدى إتقان المعلم أو الأستاذ لأدائه المهني والعلمي في المراحل التعليمية الثلاثة، وذلك بولاية الوادي من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه الآن، ثم تطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من التحكم في الكفاءات اللازمة بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة لتلاميذه، من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعلم، وتفتح الحوار بينه وبين المتعلم وتسهم في تنمية التفكير فيه، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقييم المختلفة لطلابه، فكل ذلك يعزز دافعية المتعلم في المرحلة الابتدائية للمعرفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول البحث عدد من الدراسات السابقة، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة سواء كانت محلية عربية أو أجنبية، والتي تمكن الباحث من الحصول عليها في حدود إمكاناته، ونظرا لنقص الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم، وكذلك التي عالجت موضوع جودة المعلم وبالأخص المحلية منها، فقد وجد الباحث صعوبة في إيجاد الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، لذا قمنا الباحث بعرض دراسات سابقة تناولت جانب جودة أداء المعلم مع الحرص على التي حددت معايير مهنية، أو الدراسات التي لها علاقة بجودة التعليم بشكل عام للمعلم الجيد، وقد ركز الباحث في عرض الدراسات السابقة على مجموعة جوانب أهمها : عنوان الدراسة، أهداف الدراسة الأدوات المستخدمة، العينة وأهم النتائج.

-**قائمة معايير الاحتراف التربوي 1999:** وضع المجلس القومي لولاية كنتكي بالولايات المتحدة الأمريكية قائمة لمعايير جودة المعلم الحديث، والتي استغرق انجازها ست سنوات من سنة 1993 إلى1999، وتستخدم هذه المعايير في الحكم على جودة المعلم، في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وكذلك تستخدم هذه المعايير في إعطاء شهادة الجودة للمعلمين، وتسهم هذه المعايير في تنمية بعض القدرات والكفاءات لدى الطلاب.

اشتملت هذه القائمة على تسعة معايير أساسية، يتضمن كل معيار عدة معايير فرعية، وبلغت هذه القائمة واحدا وسبعون معيارا، يمكن إيجازها فيما يلي:

المعيار الأول: التخطيط للتدريس وتصميماته.

المعيار الثاني: خلق مناخ تعليمي.

المعيار الثالث: تنفيذ التدريس وإدارته.

المعيار الرابع: تقييم نتائج التعلم.

المعيار الخامس: تقويم التدريس والتعلم.

المعيار السادس: التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور وغيرهم.

المعيار السابع: الاندماج في الاحتراف المهني.

المعيار الثامن: التمكن من المحتوى.

المعيار التاسع: استخدام التكنولوجيا.

- **دراسة بلجون 2008 :** والتي كانت بعنوان: تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على معايير محدد ونوعية لمعلم العلوم في السعودية، وتكونت عينة البحث من 172 معلمة علوم و54 طالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث طبق عليهم استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وهي مكونة من أربعة أبعاد وهي: السمات الشخصية للمعلم، التفاعل الصفي مع التلاميذ، إدارة الصف وتنظيمه الأنشطة التعليمية، وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك درجة عالية من التوافق بين معلمي العلوم، والطالبات المعلمات

لخصائص الجودة عند معلم العلوم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفاعل الصفي مع التلاميذ لصالح المعلمين الذكور.

- **قائمة المعايير المرجعية الأكاديمية السورية لقطاع العلوم التربوية 2011:** تعد هذه الوثيقة دليلاً مرجعياً للقطاع الأكاديمي الذي تمثله، وأداةً تساعد في ضمان الجودة وفي تقويم المحصلات التعليمية مقابل المعايير التي تمت صياغتها، والتي تمثل حداً أدنى من المتطلبات المعرفية والمهاراتية التي يجب على الخريج من مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة أن يحققها. واهتمت هذه القائمة بإعداد مجموعة من المعايير تمكن من ضبط جودة مخرجات التكوين الأكاديمي بكليات العلوم التربوية المختلفة حيث قام معدو هذه القائمة بحصر المهارات والمعارف الواجب توفرها عند خريج كلية التربية بالجامعات السورية مع العلم أن أغلبهم سوف يعملون في القطاع التعليمي وقد أعتمد معدو القائمة على مجموعة من التجارب لدول أخرى في ميدان ضمان الجودة ونذكر منها تجربة الوكالة البريطانية لضمان الجودة والتي اعتمد على منهجيتها في بناء المرجعية الوطنية السورية، كذلك تم الاستفادة من جودة تجربة اللجنة القومية المصرية لضمان الجودة والاعتماد والتي حققت نجاحا باهرا في مجال بناء معايير مصرية لجودة المعلمين ومؤسسات تكوينهم وخلصت القائمة إلى مجموعة مواصفات يجب توفرها في خريجي كليات العلوم التربوية:

- امتلاك المعارف التربوية والنفسية التي تمكنه من أداء مهماته المهنية.
- امتلاك قيم ومعارف في الجانب المهني تجعله قادرا على مواكبة التطورات المعاصرة والاحتفاظ بالهوية والانتماء الوطني والقومي.
- امتلاك مهارات التفكير العلمي الناقد.
- المقدرة على الربط بين النظري والعملي.
- التمكّن من المهارات التقنية الحديثة.
- امتلاك مهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- إتقان اللغة العربية وإجادة لغة أجنبية.
- التمكّن من المهارات الحياتية إدارة الوقت، التواصل – العمل ضمن فريق ..... إلخ
- المقدرة على خدمة المجتمع.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة وشرفها.

- **دراسة الشلبي 2010:** بعنوان " أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية المهنية للمعلمين بالأردن كان الهدف من الدراسة هو استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، الممارسة والبعد الكلي وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفا تبعا لبعدي الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وتكونت العينة من 60 معلما و48 معلمة طبق عليهم استبيان مكون من 40 فقرة وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في أثر إدارة الجودة الشاملة تبعا للجنس في بعدي التخطيط والممارسة وكذلك البعد الكلي لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

- **دراسة العنزي2007:** بعنوان "تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي العام، كذلك وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة، ومن ثم إيجاد رؤية لإكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير جودة التعليم العام. استخدمت صاحبة الدراسة المنهج الوصفي لتحليل دور المعلم في ضوء معايير الجودة وتحديات الألفية الثالثة، ووضع كفايات يجب أن يكتسبها المعلم من خلال إعداده.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو من بين أساليب البحث المستخدمة بشكل واسع في العلوم النفسية والتربوية، ويعد الأكثر ملائمة لنوع الدراسة التي نقوم بها، حيث يشير "العساف" (2006) إلى أن المنهج الوصفي، هو كل منهج مرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، ويشير كذلك إلى أن هناك خلاف بين علماء المنهجية حول الهدف من هذا المنهج، هل هو مجرد وصف للظاهرة المدروسة أم أنه يتجاوز الوصف إلى توضيح مقدار العلاقة ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه يمدنا بمعلومات وحقائق وبيانات دقيقة عن جودة المعلم في الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وذلك أثناء ممارستهم لمهامهم وفق مقياس معايير جودة المعلم، كذلك لأن استخراج الخصائص السيكومترية لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى وصف القيم والمؤشرات التي توصلنا إليها من خلال ربطها بالخلفية النظرية وما يطرحه الميدان.

مجتمع وعينة الدراسة:

انطلاقا من عنوان الدراسة الحالية، فإن مجتمع الدراسة الحالية يتكون من جميع معلمي وأساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة(ابتدائي، متوسط، ثانوي) للعام الدراسي2012/2011، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 9385 فردا، موزعين على33 مقاطعة تربوية موجودة في بلديات الولاية وعددها 30 بلدية والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأطوار الدراسية الثلاثة:

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأطوار الدراسية الثلاثة

الطور الدراسي		الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
عدد الأفراد		3774	3487	2124	9385
الجنس	ذكر	1943	1849	1203	4995
	انثى	1831	1638	921	4390

تكونت عينة الدراسة من155 معلما وأستاذا، موزعين على الأطوار الثلاثة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الابتدائية، المتوسطة والثانوية، حيث رأينا أن هذه الطريقة هي الأنسب نظرا لأنها تمكن من تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا، ونظرا لما يتميز به مجتمع الدراسة من طبقات متباينة، وكذلك لتنوع المواصفات المتوفرة في أفراد عينة البحث، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات مختلفة هي: الطور مؤسسة التكوين، الجنس والخبرة والجدول التالي يوضحها:

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات: الطور، مؤسسة التكوين، الجنس والخبرة

الطور الدراسي			مؤسسة التكوين			الجنس		النسبة %
الابتدائي	63	%43.4	معهد تكنولوجيا التربية	53	% 36.6	ذكر	76	%52.4
المتوسط	46	%31.7	الجامعة	63	%43.3	أنثى	69	%47.6
الثانوي	36	%24.8	المدرسة العليا للأساتذة	18	%13.1			
			مستوى أخر	10	% 6.9			

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لقد مر تصميم مقياس معايير جودة المعلم، للباحث الصافي يوسف شحاتة الجهمي بعدة مراحل حيث تحدد المحاور الأساسية للمقياس، وذلك عن طريق بناء محاور ومفردات مقياس معايير جودة المعلم الحالي في ضوء الأطر النظرية التي ارتبطت بجودة المعلم، وكذلك الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بجودة المعلم بالإضافة إلى بعض المقاييس العالمية والمحلية التي تناولت جودة المعلم منها ونذكر منها ما يلي:

– **قائمة شارلوت دانيلسون(1996):** حول معايير جودة المعلم، حيث اشتملت القائمة على أربعة أبعاد أساسية يندرج تحتها عدة معايير فرعية بلغت 22 معيارا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء بعض المعايير الرئيسية والفرعية للمقياس الحالي، وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بيئة الفصل والمسؤوليات المهنية للمعلم.

– **قائمة سالي براون وفل رايس (1997):** لمعايير جودة المعلم الناجح والتي اشتملت على خمس مجموعات من المعايير، وتضمنت كل مجموعة تسعة معايير أساسية وكل معيار يشتمل على عشرة معايير فرعية، وبذلك بلغت القائمة 450 معيارا فرعيا تقريبا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء بعض المعايير الرئيسية والفرعية للمقياس الحالي وخاصة فيما يتعلق بالمادة العلمية والتقويم.

– **قائمة المجلس القومي لمعايير التدريس:** حول المعايير السامية والدقيقة لجودة المعلم، وقد تضمنت القائمة خمسة مجالات أساسية للمعايير وأشتمل كل مجال على عدة معايير فرعية بلغت 25 معيارا فرعيا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء المعايير الفرعية للمادة العلمية والمجال المهني للمعلم، وتقويم الطلاب.

- **قائمة على راشد (2002):** للمهام وادوار المعلم العصري، حيث تكونت القائمة من خمسة أدوار أساسية للمعلم، ويشتمل كل دور على أدوار فرعية بلغت 37 مهمة فرعية للمعلم، وعلى الرغم من أن هذه القائمة لم تتناول جودة المعلم بشكل مباشر، إلا أنه تم الاستفادة من هذه الأدوار في بناء المعايير الفرعية للمقياس الحالي وخاصة فيما يتعلق بتحديد خصائص واحتياجات الطلاب والمتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية، والمجال المهني للمعلم و تقويم الطلاب.

ويهدف مقياس معايير جودة المعلم إلى قياس مدى توفر معايير جودة المعلم لدى المعلمين بالميدان والطلاب المعلمين بمؤسسات تكوين وإعداد المعلمين والتي تمكنهم من أداء أدوارهم بإتقان مع مسايرة التقدم العالمي في هذا المجال.

جاء المقياس الحالي في صورته الأصلية مكونا من خمسة مجالات أساسية تقسمت عليها بنود المقياس كما يلي:

- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.
- المادة العلمية.
- استراتيجيات التعليم والتعلم و إدارة الفصل.
- المجال المهني للمعلم.
- التقويم.

وقد تضمن كل مجال عدة معايير رئيسية بلغت 17 معيارا رئيسيا، واشتمل كل معيار رئيسي على عدة بنود بلغت في مجملها 122 معيارا فرعيا، والجدول التالي يوضح توزع بنود المقياس على المحاور الرئيسية له وكذلك الأوزان النسبية لهذه المجالات:

جدول (3) توزيع بنود المقياس على المحاور الرئيسية له والأوزان النسبية

المجال	المعايير الرئيسية	البنود	الوزن النسبي
1- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	3	21	17.2%
2- المادة العلمية	3	18	14.7%
3- استراتيجيات التعليم و التعلم	5	36	29.6%

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية:

صدق المقياس: تم التأكد من صدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس، وبعض الموجهين والمعلمين لإبداء آرائهم حول المقياس وقد أشار المحكمون إلى بعض المقترحات، والتي أخذها صاحب المقياس بعين الاعتبار وقام بالتعديلات اللازمة.

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس لجميع أفراد العينة، ويظهر الاتساق الداخلي للمقياس كأحد النواتج عند

حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا(α) لكرونباخ، تبين أن قيم معاملات ارتباط المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(0.28 –0.64)، ويلاحظ أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد صدق مقياس معايير جودة المعلم.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا "كرونباخ" عن طريق البرنامج الإحصائي spss، ويتميز معامل ألفا بأنه يعطي درجة ثبات المقياس في حالة حذف كل مفردة من مفردات الاختبار وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس معايير جودة المعلم (0.95)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في قياس جودة المعلم.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعتبر الصدق أهم شرط يجب أن يتوفر في الاختبارات، حيث يمدنا بمؤشر مباشر على مدى صلاحية الاختبار لقياس أحد المتغيرات وإلى أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب، وللتحقق من الفرضية الأولى للبحث والمتعلقة بمؤشرات صدق الاختبار، قام الباحث باستخدام العديد من الطرق الشائعة في التأكد من صدق الاختبارات ويعرض الباحث نتائج دراسة الصدق كما يلي:

أولا: صدق التكوين الفرضي:

قام الباحث باستخراج دلائل صدق التكوين الفرضي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وذلك بالنسبة لجميع أفراد العينة، يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت من (0.15) إلى (0.68)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى0.01، إلا أن بعض البنود والتي كانت غير دالة، وهي على التوالي البنود(24) ومحتواه (أطبق المبادئ الأساسية بمواد تخصصي بطريقة علمية صحيحة)، حيث بلغ معامل الارتباط (0.16)، أما البند(102) ومحتواه (أطبق اختبارا تشخيصيا قبليا لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب)، فبلغ ارتباطه(0.15) وعند ربط نتائج البنود غير الدالة بالواقع نجد أن محتوى البند رقم (24) تتحكم فيه المناهج المتبعة في البيئة الجزائرية للتعليم، كذلك عامل خبرة المعلم ومستوى التكوين، مما يجعل المعلم يتحكم في مواد تخصصه، ومن خلال تفحص استجابات الأفراد على هذا البند نجد أن أغلبهم أجابوا بدرجة منخفضة مما يؤدي لضعف لعدم دلالة ارتباط هذا البند بدرجة البعد، وبالتالي فهو لا يمثل البعد الذي ينتمي إليه وهو (المادة العلمية)، كذلك الحال بالنسبة للبند (102) حيث نجد أن استعمال الاختبارات التشخيصية القبلية في التعليم الجزائري محدود نظرا لعدم تكوين المعلمين في هذا المجال وأساليب استخدامها وفنياتها مما جعل أغلب الأفراد يستجيبون على البند بدرجة منخفضة، لذلك تم حذف البنود غير الدالة من المقياس.

نجد أيضا أن ارتباطات درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.15) إلى (0.60) وهي دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، وجدنا كذلك أن البندين رقمي (54) ومحتواه (أغير من نبرات صوتي لجذب انتباه الطلاب) و(102) غير دالين إحصائيا، مما يجبرنا على حذفهما.

نلاحظ أن أغلب ارتباطات بنود المقياس بالدرجات الكلية للأبعاد، والدرجات الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)، هذا ما يؤكد لنا تماسك بنود وأبعاد المقياس، وأن أغلب البنود الخاصة بكل بعد لها القدرة على تمثيل البعد الذي تقيسه، مما يمكن بنود المقياس من قياس خاصية واحدة هي جودة المعلم. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الإبعاد الخمسة المكونة للاختبار(التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، المادة العلمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، المجال المهني للمعلم، والتقويم) فيما بينها، ثم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

الأبعاد	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	المادة العلمية	استراتيجيات التعليم والتعلم	المجال المهني للمعلم	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	/	**0.59	**0.60	**0.59	**0.61	**0.83
المادة العلمية	**0.59	/	**0.48	**0.45	**0.49	**0.71
استراتيجيات التعليم والتعلم	**0.60	**0.48	/	**0.54	**0.60	**0.84
المجال المهني للمعلم	**0.59	**0.45	**0.54	/	**0.55	**0.79
التقويم	**0.83	**0.71	**0.84	**0.79	/	**0.80

أظهرت مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس فيما بينها، مع الدرجة الكلية قيم ارتباط مقبولة ودالة إحصائيا في مجملها عند مستوى دلالة 0.01، وتراوحت بين (0.49 – 0.84)، وهذا ما يدل على وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، والذي يعتبر مؤشرا يعتد به في الاستدلال على صدق التكوين الفرضي للمقياس، بمعنى أن بنود المقياس في مجملها تقيس خاصية واحدة وهي جودة أداء المعلم، وقد حصلنا على أعلى معامل ارتباط بين بعدي المادة العلمية واستراتيجيات التعليم والتعلم (0.60)، أما الارتباطات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية فقد كان أعلى ارتباط بين بعد استراتيجيات التعليم والتعلم والدرجة الكلية بواقع (0.84) أما أدنى ارتباط فكان بين بعد المادة العلمية والدرجة العلمية بواقع (0.77).

ثانيا: الصدق التمييزي للمقياس: ترتكز نظرية الصدق على مجموعة الأسس، ومن أهمها قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد في طرفي القدرة التي يقيسها (الأفراد ذوي الأداء القوي، الأفراد ذوي الأداء الضعيف)، وتقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأفراد ذوي الأداء المرتفع بمتوسط درجات الأفراد ذوي الأداء المتدني في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار.

للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس، قام الباحث بترتيب الدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس بشكل تصاعدي، ثم حساب ما يقابل نسبة 27 % من عدد أفراد العينة والبالغ 145 فردا أي 39 فردا بعد ذلك حدد الباحث 39 فرد ذوي الأداء القوي، و39 فرد ذوي الأداء الضعيف، ثم تم حساب الفروق بين درجات المجموعتين بواسطة اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين ومتساويتين، أي أن أفراد

المجموعتين مختلفون لكن متساوون في العدد، وقبل حساب قيمة "ت" يجب التأكد من افتراض تجانس تباين المجموعتين بحساب النسبة الفائية "ف" بين المجموعتين من خلال حاصل قسمة التباين بين المجموعات وداخل المجموعات وهو ما يسمى اختبار " ليفنز Levens "وتأتي بالشكل التالي:

$$\text{"ف"} = \frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}}$$

حيث أن التباين الكبير هو الأكبر قيمة والتباين الصغير هو الأصغر قيمة، وقد أظهرت نتائج اختبار "ليفنز" الذي نستعمله للتعرف على درجة تجانس التباين أن قيمة "ف" بلغت 0.178 وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى 0.67، وهو أعلى من مستوى دلالة يمكن أن نقبله وهو 0.05، إن تحصلنا على قيمة "ف" عند مستوى دلالة أكبر من 0.05 يقودنا للقول أن تباين المجموعتين متجانسين وهو ما يجبرنا على الاعتماد على نتائج اختبار "ت " في حال تجانس تباين المجموعتين، إلا أن شرط تساوي التباينات يمكن تجاوزه عند تساوي عدد أفراد العينة كما يذكر والجدول التالي يبين نتائج اختبار ليفنز:

جدول (5) نتائج اختبار (ليفنز)

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	تجانس التباين	مستوي الدلالة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الأداء القوي	39	334.64	11.09	0.178	0.67	-27.43	0.01	76
الأداء الضعيف	39	261.38	12.45					

من خلال النتائج المبينة في الجدول يظهر أن مجموعة الأداء القوي بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتها (334.64) وبانحراف معياري قدره(11.09)، أما المتوسط الحسابي لذوي الأداء الضعيف فبلغ (261.38) بانحراف معياري قدره (12.45). إن استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق يتطلب التأكد من تجانس أفراد العينة المستخدمة وذلك عن طريق لاختبار تجانس التباين "ليفنز" ، حيث بلغت قيمته (0,17) عند مستوى دلالة (0,67) وهو أكبر من أدنى مستوى الدلالة مقبول (0.05) مما يحيلنا للقول أن تباين المجموعتين متساوي مما يؤكد أن درجات مجموعتي الأداء القوي و الأداء المتدني متجانستين، عند حساب قيمة "ت " للفروق بين المتوسطات للمجموعتين فقد بلغت (27.43 –) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (76)، وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مجموعة ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المتدني.

من كل هذه النتائج يمكن القول أن أفراد العينة توزعوا على طرفي السمة التي يقيسها المقياس يشكل يجعلنا نجزم أن المقياس له القدرة على التمييز بين طرفي السمة، وهذا المفهوم (التمييز بين طرفي السمة) هو أحد أهم مفاهيم نظرية الصدق في القياس الكلاسيكي وعلى هذا الأساس يمكن أن نعتبر

المقياس يتمتع بصدق تمييزي مقبول بحيث يمكن الاعتماد عليه في التمييز بين المعلمين الذين يتمتعون بجودة جيدة والمتدنين في الجودة.

ثالثا: الصدق العاملي للمقياس: يذكر فؤاد البهي السيد (1978) أن التحليل العاملي يهدف إلى الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر فى عدد من الظواهر المختلفة، وينتهى إلى تلخيص المظاهر المتعددة التي يحللها إلى عدد قليل من العوامل فهو بهذا المعنى ينحو نحو الانجاز العلمي الدقيق.

وبإتباع خطوات التحليل العاملي وبمساعدة برنامج spss، قام الباحث باستخراج العوامل المكونة للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لبنود المقياس متبوعة بإجراء تدوير المحاور المتعامدة فاريمكس (varimax)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود 37 عاملا بلغ الجذر الكامن لها أكثر من 1صحيح حسب معيار كايزر لقبول العوامل، قام الباحث في البداية باستخراج قيم الاشتراكات أو ما يسمى معاملات الشيوع لبنود المقياس.

قمنا باستخراج قيم الجذور الكامنة ويمكن تعريفه على أنه مجموع مربعات تشبعات كل المتغيرات على كل عامل من عوامل مصفوفة الارتباطات على حدى وهو تعبير يستخدم في جبر المصفوفات حيث يتم استخلاص أقصى تباين مشترك بين المتغيرات في كل مرة على التوالي، وبطرح الناتج من المصفوفة الإرتباطية يتبقى حجم أصغر من التباين المشترك بين المتغيرات.

من خلال النتائج نجد أن العامل الأول ما نسبته 14.58 من التباين الكلي وفسرت العوامل مجتمعة ما نسبته 64.17 من التباين الكلي، ونفسر ذلك بأن العامل الأول يتحكم في اكبر عدد من البنود ويسهم في تباينها والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (6) العوامل ونسبة تباينها وتشبعها

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التجميعية
01	17.79	14.58	14.58
02	9.19	7.54	22.12
03	4.77	3.91	26.04
04	3.79	3.10	29.14
05	3.68	3.01	32.16
06	3.37	2.76	34.93
07	3.07	2.51	37.44
08	2.95	2.42	39.86
09	2.72	2.33	42.10
10	2.52	2.07	44.17
11	2.42	1.98	46.16
12	2.33	1.91	48.07
13	2.16	1.77	49.85
14	2.13	1.74	51.60
15	2.09	1.71	53.31
16	1.98	1.63	54.94
17	1.92	1.57	56.52
18	1.86	1.52	58.04
19	1.79	1.47	59.52
20	1.68	1.38	60.90
21	1.64	1.34	62.25
22	1.60	1.31	63.56
23	1.48	1.21	64.78
24	1.46	1.19	65.97

25	1.40	**1.15**	67.12
26	1.35	**1.11**	68.23
27	1.33	**1.09**	69.33
28	1.30	**1.07**	70.40
29	1.29	**1.05**	71.46
30	1.23	**1.01**	72.47
31	1.21	**0.99**	73.47
32	1.17	**0.96**	74.43
33	1.10	**0.90**	75.34
34	1.08	**0.88**	76.22
35	1.05	**0.86**	77.09
36	1.02	**0.84**	77.93
37	1.00	**0.82**	78.75

قام الباحث بعد ذلك بتحديد البنود التي تتشبع على العوامل بصورة مرتفعة حيث تم اعتماد معيار يزيد عن0.35، وبإتباع هذه الطريقة تتشكل لدينا مجموعات من البنود تتشبع على عوامل المقياس والجدول التالي يبين قيم تشبعات كل بند على عامل من عوامل المقياس، من هنا يمكن أن نستغني عن العوامل التي تشبعها أقل من ثلاثة بنود نظرا لأنه لا يمكن أن يكون لها تفسير ومعنى في سمة جودة المعلم، والملاحق رقم 6 ،7 ،8 ،9، 10 تبين تشبعات البنود على عوامل المقياس المستخرجة.

عند ملاحظة جدول تشبعات البنود على العوامل نجد أن أغلب بنود مقياس معايير جودة المعلم تشبعت بشكل مقبول (أي أكثر من 0.35) على الثلاثة عوامل الأولى، وعند مقارنة هذه النتائج نجد أن هذه العوامل الثلاثة أخذت أكبر نسبة من المشاركة في التباين الكلي على التوالي حيث أخذ العامل الأول 14,58 العامل الثاني 7.54 والعامل الثالث 3.91 ، إلا أن مجموعة من البنود لم تتشبع على أي عامل بشكل مقبول مما يجعلنا نسجل هذا القصور في المقياس ويبين الجدول التالي البنود التي لم تتشبع على أي عامل:

جدول (7) البنود التي لم تتشبع على أي عامل

الرقم البند	محتوى البند
1	ألم بخصائص طلابي المختلفة (القدرات ، الاستعدادات، الميول والقدرات)
17	أعد مواد تعليمية مناسبة للأجهزة التعليمية
18	أبتكر شفافيات منسقة وغير مزدحمة بالمعلومات ومسلسلة بما يتلاءم مع محتوى المادة
19	أعد تقارير للطلاب حول الأهداف السلوكية ، والعناصر الأساسية للدرس
24	أطبق المبادئ الأساسية بمواد تخصصي بطريقة علمية صحيحة
28	أبتكر أنشطة ومواد تعليمية لتيسير تعلم المواد
33	أساهم بفعالية في الندوات وورش العمل المتعلقة بتخصصي
40	أستخدم إستراتيجيات تدريسية متنوعة تلاءم مستوى الطلاب وتحقق أهداف المادة الدراسية
45	أشرف على مشاريع الطلاب الفردية والجماعية بتقديم التغذية الراجعة والدعم المعنوي
54	أغير من نبرات صوتي لجذب انتباه الطلاب
55	أنظم بيئة الفصل الطبيعية بحيث تسمح بالتفاعل الصفي الناجح
56	أنوع من استخدام التلميحات (الإيماءات) اللفظية وغير اللفظية لإثارة دافعية الطلاب

69	أطرح الأسئلة على جميع الطلاب دون تخصيص طالب معين للإجابة عليها
71	أقدم التعزيز المناسب لإجابات الطلاب الصحيحة
72	أصحح إجابات الطلاب الخاطئة فور حدوثها
78	أتعامل مع زملائي وطلابي بتواضع
80	أشارك في الاجتماعات بفعالية بتقديم اقتراحات وملاحظات بناءة
102	أطبق اختبارا تشخيصيا قبليا لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب
105	أطبق الاختبارات العملية لتحديد نقاط القوة و الضعف في المهارات العملية لدى الضعف
114	أشجع الطلاب على تقويم أنفسهم وتقويم زملائهم

الثبات: يعتبر الثبات أحد أهم الشروط التي يجب توافرها في المقياس كي يكون صالحا للتطبيق و يعطي نتائج مقبولة، وهو دليل على مدى التحكم في حجم الأخطاء التي ترجع إلى الفاحص، الأداة، الأفراد المفحوصين، لهذا تم إيجاد مجموعة من الطرق لحساب الثبات ولكل واحدة منها ميزة خاصة تمكن من تحييد أحد العوامل التي تجعل نتائج الاختبار غير متسقة، بعبارة أخرى تجعلها غير ثابتة.

أولا: معامل الثبات ألفا (α) لكرونباخ: يعتبر معامل (ألفا لكرونباخ) الذي يرمز إليه عادة بالحرف اللاتيني (α)، من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبارات، ويربط معامل ألفا ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات، وانخفاضها(تجانسها) يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات. (معمرية، 2012، 84)

والجدول التالي يبين قيم معامل (ألفا لكرونباخ) لكل بعد من المقياس على حدى، وكذلك المقياس ككل:

جدول (8) قيم معامل (ألف كرونباخ) لكل بعد من المقياس وللمقياس ككل

رقم البعد	أبعاد المقياس	التباين	قيمة α
01	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	51.17	0.77
02	المادة العلمية	36.40	0.79
03	استراتيجيات التعليم والتعلم	92.29	0.74
04	المجال المهني للمعلم	70.08	0.76
05	التقويم	47.40	0.77
06	المقياس الكلي	297.37	0.85

الملاحظ من خلال القيم المعروضة في الجدول، أن معامل الثبات باستخدام طريقة (ألفا لكرونباخ) كان مقبولا حيث تراوح بين (0,74) و(0,79) لأبعاد المقياس الخمسة، أما للمقياس ككل فبلغ (0,85) عندما نفصل في أبعاد لمقياس نجد أن البعد الأول (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بلغ معامل ألفا لهذا البعد (0,77)، أما البعد الثاني (المادة العلمية) فبلغ معامل ألفا به (0,79)، وبلغ معامل ألفا للبعد الثالث (استراتيجيات التعليم والتعلم) قيمة (0,74)، وهي منخفضة نوعا ما مقارنة بالأبعاد الأخرى وكذلك مقارنة مع قيمة ألفا للمقياس الكلي.

ثانيا: التأكد من الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وهناك عدة طرق للتجزئة الاختبار فقد نستخدم النصف الأول مقابل النصف الثاني أو نستخدم البنود الفردية في مقابل الزوجية، وبتجزئة الاختبار إلى نصفين نكون قد تحصلنا على مجموعتين من الدرجات، بعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات النص الأول فقط مما يتطلب تعديل هذا المعامل وتصحيح طول الاختبار ككل، وبمعالجة البيانات بواسطة برنامج التحليل الإحصائي spss والذي أظهر النتائج التي يبينها الجدول التالي:

جدول (9) البنود التي لم تتشبع على أي عامل

نصف الاختبار	المتوسط الحسابي	قيمة التباين	معامل الارتباط	قيمة معامل سبيرمان براون
الأول	2.38	0.44	0.75	0.86
الثاني	2.48	0.42		
النصفين	2.43	0.43		

الملاحظ من خلال الجدول أن تباين النصف الأول والنصف الثاني متقاربان جدا، أما معامل الارتباط لأحد النصفين فكان (0.75)، وبعد تصحيح الطول للاختبار بمعادلة (سبيرمان)- براون ارتفع إلى 0.86، والملاحظ أنه ارتفع بعد التصحيح، وهو معامل مقبول جدا، حيث يؤكد "علام" (2000) أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار يرتفع بعد تصحيح طول الاختبار بأحد معادلات صحيح الطول.

بعد عرض نتائج التحليل الإحصائي يمكن أن نستنتج، أن معاملات الثبات باستخدام طرق مختلفة جاءت مرتفعة، مما يمكننا من القول أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة، تسمح لنا بتطبيقه على البيئة الجزائرية.

خاتمة:

الهدف الأساسي للدراسة هو دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم وذلك للتأكد من إمكانية تطبيق هذا المقياس في بيئة جزائرية، واستخراج معايير أداء تفسر بها النتائج لعينة التقنين، والمتكونة من مجموعة المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، وتم التوصل من خلال الدراسة إلى النتائج التالية:

دراسة صدق المقياس تمت من خلال حساب الصدق التكوين الفرضي، عن طريق إيجاد قيم الارتباطات بين البنود والمحاور التي تنتمي إليها، وقد تراوحت عموما بين(-0.69،0.29)، فتراوحت قيم الارتباط بين بنود المحور الأول (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) من (0.19) إلى (0.53) أما المحور الثاني (المادة العلمية) فتراوحت معاملات الارتباط من (0.17) إلى (0.69)، وبالنسبة للمحور الثالث (استراتيجيات التعليم والتعلم)، فبلغت قيم الارتباط بين (0.15)و(0.58)، أما بخصوص المحور

الرابع (المجال المهني للمعلم)، ارتبطت بنوده مع الدرجة الكلية للمحور بقيم تراوحت من (−0.29) إلى (0.62)، وأخيرا بالنسبة للمحور الأخير (التقويم) تراوحت قيم الارتباطات بين (0.18) و(0.65)، وقد سجل الباحث وجود بنود كان ارتباط بعضها غير دال، وهي على التوالي: 61، 62، 63، 72، 73، 93، وبحكم قلة هذه البنود فأنها لا تؤثر على صدق المقياس ككل، وفي ذلك دلالة على صدق المقياس.

وأكدت نتائج التحليل العاملي، والتي تستعمل للتحقق من الصدق العاملي تشبع بنود المقياس والتي عددها 122 مجمعة في 5 محاور رئيسية على عامل واحد، وبلغت قيمة الجذر الكامن النهائي 3,22.

تمتع مقياس معايير جودة المعلم بمؤشرات ثبات مقبولة، تأكد منها الباحث من خلال معاملات الثبات والتي حسبت عن طريق معامل (ألفا لكرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان−براون) وكانت قيمها على التوالي (0.85) و(0.84).

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو النجا، أحمد عز الدين(2001). *معلم التربية الرياضية*. المنصورة، مصر: مكتبة شجرة الدر.

أبوعلام، رجاء(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصراف، قاسم علي(2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عبد الخالق، أحمد محمد (1996). *قياس الشخصية*. الكويت: منشورات جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

اللحياني، عفاف(2009) . *أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي*". مذكرة ماجستير غير منشورة بجامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

معمرية، بشير (2012). *أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته*. الجزائر: دار الخلدونية.

علام، صلاح الدين(2000). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الاجنبية:

Wang ,M.C,Haertel,GD, & Walbeg,H,J.(1994). *Educational resilance in inner city America*: Challages and prospects.

Sanders,W,Wright & Horn ,S. (1997). Teacher and classroom context effect on student achievement implication for teacher evolution. *Journal of personelevolution in education* , 4(1).

Babu, S., and Mendro, R. (2003). Teacher Accountability: HLM-Based Teacher Effectiveness Indices in the Investigation of Teacher Effects on Student Achievement in a State Assessment Program presented at the *Annual Meeting of AERA*, (Chicago, IL., April, 2003).

بناء مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات

أ. سمية وقّـــاد
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 29-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 15-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 18-02-2017

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات، ولتحقيق هدف الدراسة وبعد الراجعة والتدقيق في تجميع الفقرات تم بناء الصورة الأولية للمقياس من(65) فقرة موزعة على بعدين (بعد نفسي- بعد بيئة العمل والذي يتفرع منه أربعة أبعاد فرعية: الخدمات- الزملاء-المرضى-المستلزمات الطبية) وفق سلم ليكرت الخماسي، وقد طبق المقياس على عينة مكونة من(40) قابلة.

وبعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، تم التوصل إلى أن المقياس يتكون في صورته النهائية من (54) فقرة موزعة على بعدين، بخصائص سيكومترية مناسبة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات(0.89)، كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية المهنية-القابلة.

Building professional psychological stress among midwives scale

Soumaia OUAGGAD
El Oued University, Algeria

Abstract

The study aims to build a professional psychological stress among midwives scale, and to achieve the goal of the study and after relapsing and scrutiny in the compilation of the paragraphs have been building the initial image of a scale of 65 items distributed on two dimensions (dimension-psycho-dimension work environment which fork to the four sub-dimensions: services- colleagues-patient-medical supplies) on a scale Likert quintet, the scale has been applied to a sample of (40) midwife.

After the completion of the collection of survey data and perform statistical analyzes using the Statistical Package for Social Sciences (spss), it was concluded that the measure consists in the finalization of the (54) items distributed on two dimensions, the characteristics of psychometric appropriate, as the value of reliability coefficient (0.89), and enjoy scale multiple connotations of sincerity.

Key words: psychological stress professional- midwife

مقدمـة:

يواجـه الفرد فـي حياتـه العديد مـن المواقـف الضـاغطة التـي تتضـمن خبـرات غيـر مرغـوب فيهـا وأحداثا قد تنطوي علـى الكثيـر مـن مصـادر التـوتر وعوامـل الخطـر والتهديـد فـي كافـة مجـالات الحيـاة (فايد، 1998) لتترك آثارا سلبية على الفرد وعلى المجتمع، ورغم تعدد مصادر الضغوط وتنوعها، فإن العمـل يبقـى أحـد أهـم المصـادر وأخطرهـا، حيـث تختلـف مسـتويات الضـغط النفسـي تبعـا لتنـوع العمـل وطبيعته.(يوسف، 2004، 3)

فإذا ما اتجهنا إلى الطابع الخدماتي نجد أن العاملين بالمؤسسات الاستشفائية من أكبر الشرائح المعرضـة للضـغوط وخصوصـا فئـة القابلات اللاتـي يواجهن يوميـا هاتـه الضـغوط نظرا لحساسية المهنـة اللاتي يعملن فيها، فعلى الرغم من خطورة هذه الضغوط التي يتعرضن لها يوميا إلا انه–على حد علم الباحثة– لا توجد مقاييس تدرس أو تقيس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات، كما أنه نادرا ما نجد دراسـات بحثـت فـي هـذا الميـدان أو طرحـت هـذه الإشـكالية وكيفيـة التخفيـف منهـا حتـى يحـافظن علـى صحتهن وعافيتهن في البيئة التي يعلمن فيها.

الإشكالية:

يعتبر الضغط النفسي أحد المشاعر الأساسية في تكوين النفس الإنسانية، فهو يعني التوتر النفسي الذي يحد من سعادة الفرد وراحة باله، ويمكننا القول أن الضغط أيضا له درجة صحية إيجابية تدفع الإنسان نحو العمل لدرء الأخطار المحتملة والتي يتعرض لها الإنسان في صراعه مع الحياة، فالضغط يمكن أن يصبح باعثا إيجابيا يساعد في الحفاظ على الذات والنجاح في مسيرة الحياة، لكن المشكلة هنا تكمن في ازدياد شدة الضغط وفي استمراره دون سبب واضح (يخلف، 2001، 11)، أي أن الضغوط تختلف من موقع لآخر، وبالتالي تختلف درجات التأثر بها تبعا لدرجة التعرض لها ومدى ارتباطها بحياة الفرد الشخصية والعملية. (أبو الحصين، 2010، 1)، هذا التعرض المستمر للضغوط الشديدة يؤثر على مهام الفرد وواجباته الأسرية والوظيفية وعلاقته مع المجتمع المحيط به وقد يؤثر أيضا على صحته وجسده (العميان، 2004، 39) ورغم تعدد مصادر الضغوط وتنوعها، فإن العمل يبقى أحد أهم المصادر وأخطرها، حيث تختلف مستويات الضغط النفسي تبعا لتنوع العمل وطبيعته.

وإذا ما اتجهنا إلى مهنيَي الصحة نجدهم أكثر العاملين معاناة من الضغوط (أبو الحصين، 2010، 2) فالعمل الصحي معني بصحة وحياة البشرية، وهذه بحد ذاتها مدعاة للتعرض للضغوط الناجمة عن معاناة المرضى مع المرض والعلاج والتعرض لمواقف الحياة والموت والتعامل مع الكثير من الأمور والمواقف التي لا يمكن السيطرة عليها، هذا إلى جانب أن العمل الصحي في معظم دول العالم يتطلب العمل لساعات طويلة والمناوبة الليلية، والعمل خلال العطل، والسعي للتعلم المستمر لمواكبة المستجدات العملية في هذا المجال.

وإذا ما تكلمنا عن الواقع التمريضي لأقسام النساء والتوليد، خاصة وضع فئة محددة من العاملات ألا وهن القابلات اللواتي يعملن في محيط مليء بالمصاعب التنظيمية العلائقية بالإضافة إلى أن

أخلاقيات المهنة تتطلب منهن العمل في الاستعجالات، والعيش في مواقف مؤلمة: كالموت والتشوهات الخلقية والكمية الكبيرة من العمل، والظروف الصعبة للعمل وعدم الاعتراف بهن في المحيط الطبي، مع أن هؤلاء القابلات يعتبرن أنهن شاهدات على أكبر أسرار المرأة و الولادة، وضع الجنين معاناة المرأة الحامل....إلخ ولهذا لابد من تقدير هذا الدور الفعال، فهن يتعرضن لمستويات عالية من الضغط ويعانين من عدة آثار نفسية وجسمية، كما أن شخصية القابلة تتأثر بصورة مباشرة بكل ما يصيب حاجاتها أو بعضها من إهمال أو تغييب أو حرمان، وإزاء ذلك لم نجد مقياس يقيس هذه الضغوط–في حد علمنا– في البيئة العربية بشكل عام والبيئة الجزائرية بشكل خاص رغم أهميته وتأثيره على صحة القابلة.

ومن هذه المشكلة جاءت الحاجة إلى ضرورة بناء مقياس يقيس هذه الضغوط النفسية التي تعاني منها القابلة جراء الضغوط المهنية التي تعمل فيها لمعرفة درجته ومستواه فيما بعد، ثم العمل على تطوير قدرات القابلات لمواجهة الضغوط في مراحله المبكرة وعلاجها في حالة وقوعها.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتساءل:

- هل يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات بخصائص سيكومترية للاختبار الجيد؟

ومن خلال هذا السؤال الجوهري يمكن أن يتفرع منه هذان السؤالان لزيادة الإيضاح:

1- هل يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية من خلال تطبيقه على عينة الدراسة بقيم ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد؟

2- هل يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية من خلال تطبيقه على عينة الدراسة بدلالات صدق تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟

وبناء على ذلك تم الاعتماد على صياغة الفرضيات التالية كحل مؤقت.

فروض الدراسة:

الفرضية العامة:

يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية بعد تطبيقه على القابلات العاملات بدار الولادة بالوادي بخصائص سيكومترية تتفق مع الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد.

الفرضيات الجزئية:

1- يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية من خلال تطبيقه على العينة بقيم ثبات تتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.

2- يتمتع مقياس الضغوط النفسية المهنية من خلال تطبيقه على العينة بدلالات صدق تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء أداة قياس لتشخيص الضغوط النفسية المهنية لمعرفة درجة ومستوى الضغط النفسي الذي تعاني منه القابلة جراء هذه الضغوط المهنية، لأنه لم يتم استخدام هذا المقياس– في حدود علم الباحثة– رغم أن الأدب العربي التربوي والنظري زاخر في وصف الطرق والإجراءات المختلفة لبناء المقاييس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها للتوصل إلى أداة قياس موضوعية لقياس الضغوط النفسية المهنية للقابلات وذلك بإيجاد فقرات مقياس مناسبة، وعندها يصبح قياس الضغوط النفسية المهنية باستخدام هذه الأداة أكثر دقة، إذ ستكون أداة سهلة وسريعة التطبيق للكشف عن الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات. وفي ضوء نتائج القياس يتم التخطيط لوضع برامج مناسبة للتخفيف منها.

حدود الدراسة:

تتمثل في:

حدود مكانية: تتمثل في مصلحة دار الولادة بمدينة الوادي بالجزائر.

حدود زمانية: تتمثل في المدة مابين: 2014/03/17 إلى 2014/05/23.

حدود بشرية: تتمثل في جميع القابلات العاملات بمصلحة دار الولادة بالوادي والمقدر عددهن بـ(40) قابلة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

لغايات هذه الدراسة نستعرض بعض المفاهيم الأساسية التي وردت في الأدب التربوي ثم نخلص إلى التعريف الإجرائي:

1– الضغوط النفسية: يعرف الباحثون في علم النفس الضغط النفسي بعدة تعريفات، وكل تعريف ينطلق من أساس محدد وواضح فبعض التعريفات ينطلق من المثير المحدث للإثارة والبعض الآخر ينطلق من الاستجابة الصادرة إزاء المثير والبعض الآخر من التعريفات يجمع بين المثير والاستجابة بالإضافة إلى متغيرات وسيطة قد تكون واضحة. ولقد ورد في معجم علم النفس والتحليل النفسي أن الضغوط النفسية تعني: " وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو على جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر, أو تشويها في تكامل شخصيته وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فان ذلك يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد ".

أما الرشيدي (1999، 20)، فقد أدرج تعريفات لبعض الباحثين منها:

– تعريف **Lazarus** الضغط بأنه: "مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف.

– أما **Gamelch** فإنه يعرف الضغط بأنه " التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الاستجابة المناسبة لما قد يتعرض له من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجاباتنا لها غير موفقة وغير مناسبة".

– تعريف **Selye** للضغط النفسي أنه: "مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموفق ضاغط وهو استجابة غير محدد من الجسم نحو متطلبات البيئة". (Fillion et Laurent, 2003, 102)

– تعريف "**الطريري**" **(1994, 17)** فيرى: "أن الضغوط تنتج حينما تكون المتطلبات في البيئة أو العمل أكبر من أن تتحملها القدرات والمصادر المتوفرة للفرد".

– **التعريف الإجرائي للضغوط النفسية في بيئة العمل المعتمدة في هذه الدراسة:** هي مجموعة الدرجات التي تتحصل عليها القابلة في الاستبيان الذي يقيس الضغوط النفسية المهنية.

– **مصطلح مهم في البحث:**

– **مهنة القابلة (القبالة):** هي مهنة تابعة للرعاية الصحية، تقدم فيها القابلة الرعاية للنساء المقبلات على الولادة خلال فترة الحمل، المخاض والولادة، وخلال فترة ما بعد الولادة، كما تهتم أيضا بحديثي الولادة وحتى سن ستة أسابيع بما في ذلك مساعدة الأم في الرضاعة الطبيعية. ويعرف ممارسي هذه المهنة باسم "**القابلة**".

فحسب **منظمة الصحة العالمية**"OMS": القابلة هي شخص تابعت برنامج تدريبي معترف به في بلدها، تفوقت بنجاح في دراسة هذا الاختصاص وتحصلت على المؤهلات اللازمة ليُعترف بها أو إعطاءها شهادة مرخصة لصفة القابلة، ويجب أن تكون قادرة على الإشراف وتوفير الرعاية والمشورة للنساء الحوامل، أثناء وبعد الوضع لمساعدتهن أثناء الولادة، وتكون من مسؤولياتها توفير الرعاية لحديثي الولادة والرّضع، هذه العناية تشمل التدابير الوقائية وتشخيص الظروف غير الطبيعية لدى الأم والطفل واللجوء إلى المساعدة الطبية عند الضرورة، وتنفيذ تدابير طارئة في حالة عدم وجود طبيب، وهي تلعب دورا هاما في التثقيف الصحي ليس فقط للمرضى بل للعائلة بأكملها والإعداد لدور الأبوة وينبغي أن تتفاهم مع بعض حلقات الطب النسائي، التخطيط والتنظيم الأسري والرعاية التي تقدمها للطفل.

وفقا **للاتحاد الدولي للقابلات:** تعرف القابلة على أنها محترفة على قدر كبير من الكفاءة والمسؤولية تعمل في شراكة مع النساء وتقدم الدعم اللازم والرعاية والمشورة أثناء الحمل والمخاض، وفترة ما بعد الولادة، وتجري الولادات على مسؤوليتها الخاصة وتوفر الرعاية للطفل، وتشمل هذه الرعاية التدابير الوقائية وتعزيز الولادة الطبيعية، والكشف عن المضاعفات في الأم والطفل، والحصول على المساعدة الطبية المناسبة أو أي مساعدات أخرى، وتنفيذ إجراءات الطوارئ. بالإضافة إلى الاختبارات السنوية لأمراض النساء تنظيم الأسرة، ورعاية بعد انقطاع الطمث (سن الأمان).

– **التعريف الإجرائي:** هي الممارسة المختصة في الحمل منخفض الخطورة والولادة، فهي تعمل بمصلحة أمراض النساء والتوليد بدار الولادة بالوادي، وتكون قد تحصلت على أعلى الدرجات في الاستبيان المقاس للضغوط النفسية المهنية.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (Judithe et Banks;1996): والتي هدفت إلى التعرف على درجة تحمل الممرضين لضغوط العمل ومستوى الصحة النفسية في مستشفيات جامعة مارشال، فتكونت العينة من(162) ممرض وممرضة يعملون في ثلاثة مستشفيات استخدم الباحثان لقياس الضغوط ودرجة التحمل والصحة النفسية إستبانة مسح للبيانات الديموغرافية وأسئلة موضوعية ذات إجابة محددة تتعلق بعوامل الصحة، العمل ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس التحمل، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية دالة إحصائيا بين درجة التحمل وبُعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وان هناك علاقة عكسية أيضا بين مستوى الصحة وكل من الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالانجاز. (غربي، 2003، 134)

2- دراسة الوائلي(1998، 8): بعنوان: مستويات ضغط العمل بين الممرضين القانونيين، دراسة مقارنة بين المستشفيات الحكومية والخاصة، والتي تهدف إلى تحديد مستويات ضغط العمل وعلاقتها بكل من متغيرات بيئة العمل التمريضي في الأردن، تكونت العينة من(234) ممرضا وممرضة يعملون في جميع المستشفيات الحكومية، و(240) ممرض وممرضة يعملون في المستشفيات الخاصة، استخدم الباحث مقياس الضغط النفسي(kinzels) بعد أن أجرى تكييفه بما يتلاءم وبيئة العمل التمريضي مع حساب خصائصه السيكومترية وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات عاليتين وأظهرت النتائج أن أفراد العينتين لديهم مستوى متوسط من ضغط العمل، وأن هناك فروق دالة إحصائيا بين بيئة عمل العينتين ناتجة من مصادر ضغط التعامل مع الآلات، المعدات الطبية والتعامل مع الزملاء الممرضين كما يقيم أفراد العينتين مصدر ضغط التعامل مع زوار المرضى بالمرتبة الأولى من حيث الترتيب مقارنة بمصادر ضغط بيئة العمل الأخرى.

3- دراسة أبو الحصين، (2010): بعنوان: الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية للممرضين والممرضات الذين يعملون في أقسام العناية المركزة المختلفة في المستشفيات الحكومية بقطاع غزة، وعلاقتها بكفاءة الذات في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت العينة من(234) ممرض وممرضة، وقام الباحث ببناء وتطبيق مقياس الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات بعد تقنينه على عينة الدراسة وحساب خصائصه السكومترية وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات عاليتين فحسبت دلالات الصدق بطريقتين هما: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند المستوى(0.01)، أما بالنسبة لدلالات الثبات فقد تم الحصول عليها بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات في كليهما على التوالي(0.511-0.543) وهي معاملات تشير إلى ثبات واستقرار هذا المقياس. كما استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية منها: اختبار"T "، اختبار تحليل التباين الأحادي بيرسون.....الخ، وكان من أهم النتائج المتوصل إليها أن الممرضين والممرضات يعانون من ضغوط نفسية كبيرة بنسبة(65%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في

الضغوط لصالح الإناث في البعد النفسي، ولصالح الذكور في بعد العلاقة مع الزملاء الأطباء والبعد المادي. (أبو الحصين، 2010، 140)

4- دراسة الخرابشة والقمش(2009): بعنوان: مصادر الضغوط لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى توفير مقياس للتعرف على الضغوط التي يعاني منها المعلمين والمعلمات، فقام الباحثان بتصميم إستبانة لقياس الضغوط لدى المعلمين والمعلمات تضم (43) فقرة بخمسة مجالات: الإداري، النفسي، الأكاديمي، الاجتماعي والمهني، وتكونت عينة الدراسة من (320)معلما ومعلمة وقاما بحساب الخصائص السيكومترية للأداة وذلك بحساب الصدق فوجدا أنه يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق أما الثبات وقد استخدما (ألفا كرونباخ) وكان معامل ارتباطه(0.931) وهي نسبة مقبولة لتطبيق هذه الأداة، وكان من أهم النتائج المتوصل إليها وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في تعرضهم للضغوط. (الخرابشة والقمش، 2009، 159)

5- دراسة بودلة (2012): بعنوان "المعاش النفسي للقابلات، ودراسة الاستراتيجيات الدفاعية الجماعية لجماعة العمل من منظور بسيكوديناميكية العمل" وهدفت الدراسة إلى وصف انتشار الضغوطات النفسية الاجتماعية والمشاكل الصحية المرتبطة بها لدى القابلات، ومعرفة سير العمل الجماعي ومكوناته، إضافة إلى التعرف وتحليل الاستراتيجيات الجماعية المستعملة من طرف القابلات وهذا لمقاومة المعاناة المعاشة في ممارسة مهنتهن، وتكونت عينة الدراسة من 25 قابلة تم اختيارهن بطريقة عشوائية ولم تضع الباحثة شروط معينة للبحث، المهم أن تعمل بصفة دائمة في مهنة القابلة بمستشفى باب الواد بالجزائر، كما استعملت الباحثة عدة أدوات منها: المقابلة العيادية، المقابلة الجماعية، ومكونة من عدة محاور بالإضافة إلى استبيان لقياس الشدة النفسية لدى القابلة، وكان من أهم النتائج المتوصل إليها: ارتفاع مؤشر الشدة النفسية فارتفاع المطلب النفسي الذي ارتبط بضعف المنطقة التقريرية مع وجود الدعم الاجتماعي الضعيف من طرف المسؤولين، إضافة إلى انعدام الاعتراف مع وجود مجهودات داخلية مرتفعة، عدم التوازن بين المجهودات والاعتراف يمكن أن يرتبط بارتفاع الشدة النفسية لدى القابلات.

كما أن القابلات يستعملن عدة استراتيجيات دفاعية جماعية لمواجهة المخاوف والعوائق والضغوط الموجودة في العمل، فالقابلة تكافح من أجل أن لا تقع في الأمراض. (بودلة، 2012، 171)

إجراءات الدراسة الميدانية

مجتمع وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع القابلات والممرضات العاملات بدار الولادة بولاية الوادي (2014) والبالغ عددهن (09) دور ولادة، أما عدد القابلات والممرضات فهو(112) قابلة وممرضة موزعات عليها.

بما أن الدراسة تتطرق إلى الضغوط النفسية المهنية للقابلات، قامت الباحثة باختيار دار الولادة بالمؤسسة الاستشفائية – بشير بن ناصر– بعاصمة الولادة لاحتوائه على أكبر كمية عمل والقابلات يعانين فيه بالفعل من هذه الضغوط، حيث تشير الإحصائيات لسنة 2013 أن عدد الولادات بالمؤسسة وصل إلى8633 ولادة أي بمعدل (23) ولادة في 24 ساعة وهذا لوحده يشكل ضغطا كبيرا على القابلة العاملة بهذه المؤسسة.

ونظرا لصغر حجم عينة القابلات اللاتي يعملن بالمؤسسة تم اختيارهن كلهن والبالغ عددهن(40) قابلة وممرضة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1- أداة الدراسة(استبيان الضغوط النفسية المهنية للقابلات): لإجراء هذه الدراسة وقصد اختبار فرضياتها والإجابة عن أسئلتها، قمنا ببناء مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات والهدف منه معرفة أهم الضغوط التي تواجه القابلة للكشف عنها والبحث عن مصادرها، وفيما يلي نبين المراحل التي مر بها هذا البناء للوصول إلى شكله النهائي ليصبح قابلا للتطبيق.

1-1- مصادر بناء المقياس: اعتمدنا في بنائه على مجموعة من المصادر أهمها:

أ)- الاطلاع على أدبيات البحث التي تشتمل مختلف النظريات التفسيرية للظاهرة، وما صدر عنها من كتب ومنشورات، وكذلك ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة في الموضوع.

ب)- الاطلاع على المقاييس والاختبارات النفسية التي أعدت لقياس الضغوط النفسية المهنية لدى مختلف الإطارات، كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي أفادتنا كثيرا في التعرف على الأدوات المستخدمة لقياس الضغوط النفسية المهنية، ومن بين المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها في بناء المقياس الحالي:

- اختبار هوملز لقياس الضغط النفسي.
- مقياس الضغوط النفسية لدى الممرضين إعداد "فرج الله أبو الحصين" 2010.
- مقياس مصادر الضغوط النفسية إعداد غربي صبرينة "2012".

ج)- استطلاع رأي عينة من المتخصصين في علم النفس عن طريق مقابلات شخصية ذات طابع غير رسمي، بالإضافة إلى رأي عينة من القابلات حول الضغوط والمشاكل التي تواجهها في حياتها العملية بطابع غير رسمي أيضا.

د)- الخبرة الشخصية للباحثة كونها تعمل قابلة لمدة تناهز "09" سنوات.

يخلص الاستبيان في الأخير ويضم(54) بندا به بعدان: بعد نفسي وبعد بيئة العمل، وهذا الأخير تتفرع عنه أربعة أبعاد فرعية وهي: المكان والخدمات المقدمة، الزملاء، المرضى والمستلزمات.

1-2/ صياغة الاستبيان في صورته الأولية:

بعد تحديد الأبعاد الرئيسية للاستبيان وصياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد والتي شملت (88) فقرة لأربعة أبعاد رئيسية، عرض الاستبيان على (11) محكما بعضهم من جامعة وهران والبعض الآخر من جامعة الوادي، وتضمنت استمارة التحكيم التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، الفرضيات وأبعاد المقياس، مفتاح التصحيح حسب سلم ليكرت الخماسي، وطلب منهم التحكيم عليه. لكن أهم ما أعابه المحكمون طول المقياس، فعدل وحذف بعدين ألا وهما البعد العضوي والبعد المادي لأنهما لا يخدمان البحث كثيرا ويمكن الاستغناء عنهما. وفي الأخير احتوى الاستبيان على بعدين رئيسيين هما: البعد النفسي وبعد بيئة العمل وبلغ عدد فقراته (60) فقرة عرض ثانية على المحكمين لإعادة تحكيمه.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أضيفت (05) بنود، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات لتبلغ فقرات الاستبيان بعد صياغتها النهائية (65) فقرة.

1-3-/ وصف الاستبيان:

تحتوي أداة جمع البيانات (الاستبيان) على البيانات الشخصية الخاصة بالقابلة والمتمثلة في: الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة ومكان السكن بالنسبة للعمل، كما يتكون المقياس من (65) بندا موزعا على بعدين رئيسيين: بعد نفسي وبعد بيئة العمل، وهذا الأخير يتفرع عنه أربعة أبعاد فرعية وقد وزعت البنود توزيعا عشوائيا تجنبا للاستجابات النمطية وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع عبارات مقياس الضغوط النفسية المهنية

الأبعاد		أرقام العبارات	عدد العبارات	
البعد النفسي		1-3-6-8-10-12-14-17-19-21-23-26-28-30-32-35-38-40-43-46-48-52-55-56-58-60-62-63-65.	29 عبارة	
بعد بيئة العمل	المكان والخدمات المقدمة	2-4-11-13-15-22-24-31-33-39-41-47-49-53-57-64	16عبارة	36 عبارة
	الزملاء	5-16-25-34-42-50.	6عبارات	
	المرضى	7-18-27-36-44-51-54-59	8عبارات	
	المستلزمات	9-20-29-37-45-61.	6عبارات	

4/ التنقيط ومفتاح التصحيح:

يقيس هذا الاستبيان درجة الضغط النفسي المهني الذي ينتج عن تكرار تعرض القابلة له ويتم ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة بعد قراءة العبارة أو البند، وأعطي لكل بند أو فقرة وزن وفق سلم خماسي متدرج (أبدا، نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما) وتتراوح درجة كل فقرة من فقرات المقياس ضمن عملية التصحيح من (1-2-3-4-5) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) البدائل الخمسة للإجابة

أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	دائما
1	2	3	4	5

والفقرات المعكوسة تصحح بعكس هذا الاتجاه (5-4-3-2-1). والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات المعكوسة في مقياس الضغوط النفسية المهنية.

جدول (3) توزيع الفقرات المعكوسة في مقياس الضغوط النفسية المهنية

العبارات المعكوسة	48-46-45-43-31-28-26-24-20-2

2/ التحقيق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية المهنية في البيئة الأصلية:

2-1-الصدق:

قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبيان وذلك للتأكد من صدقه كالتالي:

2-1-1)- صدق المحكمين: عرض الاستبيان في صورته الأولية -كما ذكرنا سابقا- على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في علم النفس، والعاملين بجامعة وهران والوادي، فقاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول هذا الاستبيان، وبعد التعديل بلغ عدد البنود في صورته الأولية قبل الصدق الإحصائي (65) بندا.

2-1-2)- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بتطبيقه على عينة مكونة من (40) قابلة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أ)- معاملات الاتساق الداخلي لفقرات البعد الأول (النفسي) والدرجة الكلية لفقراته:

جدول (4) معامل ارتباط درجة كل بند من بنود البعد الأول النفسي مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.67	دالة عند 0.01	35	0.59	دالة عند 0.01
3	0.44	دالة عند 0.01	38	0.63	دالة عند 0.01
6	0.62	دالة عند 0.01	40	0.40	دالة عند 0.01
8	0.57	دالة عند 0.01	43	0.08	غير دالة إحصائيا
10	0.66	دالة عند0.01	46	0.31	دالة عند 0.05
12	0.39	دالة عند 0.05	48	0.57	دالة عند 0.01
14	0.46	دالة عند 0.01	52	0.56	دالة عند 0.01
17	0.33	دالة عند 0.05	55	0.26	غير دالة إحصائيا
19	0.51	دالة عند 0.01	56	0.46	دالة عند0.01
21	0.20	غير دالة إحصائيا	58	0.20	غير دالة إحصائيا
23	0.54	دالة عند 0.01	60	0.59	دالة عند0.01
26	0.61	دالة عند 0.01	62	0.27	غير دالة إحصائيا
28	0.14	غير دالة إحصائيا	63	0.66	دالة عند0.01
30	0.38	دالة عند 0.05	65	0.27	غير دالة إحصائيا
32	0.46	دالة عند 0.01			

يتبين من الجدول:

– حققت معظم فقرات البعد الأول (النفسي) من مقياس الضغوط النفسية المهنية ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ومستوى الدلالة 0.05.

– في حين لم تحقق الفقرات ذات الأرقام (21–28–43–55–58–62–65) ارتباطات دالة مع درجة البعد، وقد قامت الباحثة بحذف هذه الفقرات السبع.

ب)– الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الثانوي (بيئة العمل) والدرجة الكلية لفقراته:

جدول (5) معامل ارتباط كل بند من بنود البعد الفرعي (ا– بيئة المكان والخدمات المقدمة) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.61	دالة عند0.01
4	0.38	دالة عند 0.05
11	0.39	دالة عند 0.05
13	0.32	دالة عند 0.05
15	0.38	دالة عند 0.05
22	0.52	دالة عند 0.01
24	0.58	دالة عند 0.01
31	0.44	دالة عند 0.01

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
33	0.17	غير دالة إحصائيا
39	0.59	دالة عند 0.01
41	0.44	دالة عند 0.01
47	0.34	دالة عند 0.05
49	0.66	دالة عند 0.01
53	0.42	دالة عند 0.01
57	0.22	غير دالة إحصائيا
64	0.49	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول أن معظم بنود البعد الفرعي (المكان) حققت ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05، في حين لم تحقق الفقرتين (33–57) ارتباطات دالة مع درجة البعد وقامت الباحثة بحذفها.

جدول (6) معامل ارتباط كل بند من بنود البعد (ب–بعد العلاقة مع الزملاء) مع الدرجة الكلية له.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	0.61	دالة عند 0.01
16	0.56	دالة عند 0.01
25	0.65	دالة عند 0.01

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
34	0.74	دالة عند 0.01
42	0.70	دالة عند 0.01
50	0.53	دالة عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن كل فقرات البعد الفرعي (الزملاء) حققت ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول (7) معامل ارتباط كل بند من بنود البعد (ج-بعد العلاقة مع المرضى) مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
7	0.61	دالة عند 0.01	44	0.47	دالة عند 0.01
18	0.68	دالة عند 0.01	51	0.67	دالة عند 0.01
27	0.59	دالة عند 0.01	54	0.47	دالة عند 0.01
36	0.49	دالة عند 0.01	59	0.26	غير دالة إحصائيا

حققت معظم فقرات البعد الفرعي (المرضى) ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01، في حين لم تحقق الفقرة الوحيدة رقم (59) ارتباطا دالا مع درجة البعد وقامت الباحثة بحذفها.

جدول (8) معامل ارتباط كل بند من بنود البعد (د-بعد المستلزمات الطبية) مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
9	0.48	دالة عند 0.01
20	0.57	دالة عند 0.01
29	0.49	دالة عند 0.01
37	0.67	دالة عند 0.01
45	0.53	دالة عند 0.01
61	0.25	غير دالة إحصائيا

حققت معظم فقرات البعد الفرعي (المستلزمات الطبية) ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01، في حين لم تحقق الفقرة الوحيدة رقم (61) ارتباطا دالا مع درجة البعد، وتم حذفها.

ج)- حساب معاملات الارتباط بين درجات البعد الفرعي (المكان- الزملاء- المرضى- المستلزمات) بالبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (9): يوضح معامل ارتباط درجات البعد الفرعي بالبعد الذي تنمي إليه

البعد الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد المكان والخدمات المقدمة	0.57	دالة عند 0.01
بعد العلاقة مع الزملاء	0.88	دالة عند 0.01
بعد العلاقة مع المرضى	0.86	دالة عند 0.01
بعد المستلزمات الطبية	0.78	دالة عند 0.01

د)- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لمقياس النفسية موضوع الدراسة.

جدول (10) معامل ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد النفسي	0.89	دالة عند 0.01
بعد بيئة العمل	0.89	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول أنه توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الضغوط النفسية، والدرجة الكلية للمقياس وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

أخيرا وبعد إلغاء البنود غير الدالة إحصائيا والبالغة عددها (11 بندا)، تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (54) بندا.

2-2)- الثبات: أجرت الباحثة خطوات للتأكد من ثبات الاستبيان وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين هما: معامل الثبات ألفا كرومباخ، ومعامل الثبات التجزئة النصفية بشقيه (Guttmann) و (Spearman –Brown)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11) معاملات الثبات

المقياس		معامل ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
			قيتمان	سيبرمان براون
البعد النفسي		0.82	0.72	0.72
بعد بيـــئة العمل	**بيئة العمل ككل**	0.84	0.62	0.36
	الخدمات	0.65	0.52	0.51
	الزملاء	0.80	0.58	0.59
	المرضى	0.67	0.57	0.56
	المستلزمات الطبية	0.61	0.68	0.66
ثبات المقياس ككل		0.89	0.75	0.75

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات المقياس عالية، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي يمكن تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

3- الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (54 بندا) تقيس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات، وإذا تم تطبيق المقياس فإن التعليمات تشير إلى أن الزمن المخصص لا يزيد عن ساعة واحدة والمطلوب من المستجيب التعبير عن شعوره الشخصي لكل فقرة من فقرات المقياس بكل حرية، إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، فالإجابة إما أن تكون "أبدا" أو "نادرا" أو "أحيانا" أو "كثيرا" أو "دائما"، وعند تصحيح فقرات المقياس تعطى الاستجابات للفقرات الموجبة الدرجات:

1(أبدا)، 2(نادرا)، 3(أحيانا) 4(كثيرا) 5(دائما)

وتعكس الدرجات للفقرات السالبة لتصبح الدرجات: 5(أبدا)، 4(نادرا)، 3(أحيانا) 2(كثيرا) 1(دائما)؛ وبذلك تنحصر درجاته ما بين (54-270).

خلاصة وتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات، واستخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي المعروف باسم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) لتحليل الاستجابات عن فقرات المقياس، والتحقق من مدى مطابقة هذه الاستجابات من أجل الحصول على مقياس تتمتع فقراته بدرجة عالية من الموضوعية وذو خصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه بصورته النهائية والمكونة من (54) فقرة لقياس الضغوط النفسية المهنية.

بالإضافة إلى ذلك يمكن الاستفادة منه ليصبح ذا قيمة وطنيا في الكشف عن الضغوط النفسية المهنية لدى القابلات.

وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات للبحث عن درجة ومستوى الضغوط الذي تعاني منه القابلة، واقتراح حلول أو علاجات مناسبة وفعالة تساهم في التخفيف منها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو الحصين، محمد فرج (2010). *الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات*. رسالة ماجستير. غزة.

دوخ بودلة، عليمة(2012). *المعاش النفسي لقابلات المستشفى العمومي، دراسة الاستراتيجيات الدفاعية الجماعية لجماعة العمل تحت منظور بسيكوديناميكية العمل*. رسالة ماجستير في علم النفس الصدمي غير منشورة. الجزائر.

فايد، علي حسين(1998). الدور الدينامي للمساندة النفسية في العلاقة بين ضغوط الحياة والأعراض الاكتئابية. *مجلة دراسات نفسية*. العدد8.

يخلف، عمار(2001). *علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

الخرابشة، محمد عبد الله عمر، والقمش، مصطفى نوري مصطفى (2009). مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بالأردن. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 01(02).جامعة السعودية.

الرشيدي، هارون توفيق(1999) .*الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها*. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

الطريري، عبد الرحمان(1994). *الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

العميان، محمود سليمان(2004). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. ط2.عمان: دار وائل للنشر.

الوائلي، محسن(1998). *مستويات ضغط العمل بين الممرضين القانونيين*. رسالة ماجستير. الأردن.

جمعة، سيد يوسف(2004) .*إدارة ضغوط العمل "نموذج للتدريب والممارسة*. القاهرة: أراك للنشر والتوزيع.

غربي، صبرينة (2012). *مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الايجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين*. رسالة دكتوراه. الجزائر.

المراجع بالأجنبية:

Fillion.L.et Laurent. S. (2003). Fondation canadienne de la recherche sur les services de la santé, tresseurs lies au travail infirmier en soins palliatifs l'importance du soutien professionnel et émotionnel.

اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية وطرق تحسينها
دراسة ميدانية بمستشفى بني مسوس بالجزائر العاصمة

أ. عبد الكريم رحالي
جامعة الجزائر 2، الجزائر

استلم بتاريخ: 24-10-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 28-12-2016 قبل للنشر بتاريخ: 15-01-2017

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمستشفى الجامعي بني مسوس بالجزائر العاصمة من خلال المحاور التالية(خدمات الاستقبال والتوجيه، نظافة البيئة الداخلية، مدى ملاءمة التجهيزات الطبية بالمصلحة وصيانتها)، وقد راهن الباحث على تدريب العاملين بالمصلحة كحل ميداني للمشكلات التي تتخبط فيها هذه المصلحة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لجمع المعلومات عن الظاهرة المدروسة، موظفا أداة الاستبيان التي أعدت خصيصا لهذا الغرض واحتوت على(62 بنداً) شملت جميع محاور الدراسة، وطبقت على عينة الدراسة من العاملين والمرضى والتي كان عدد مفرداتها(140مفردة)، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى على محاور(خدمات الاستقبال والتوجيه، نظافة البيئة الداخلية، ملاءمة التجهيزات الطبية وصيانتها) تعزى للمتغيرات الديمغرافية(الجنس، المستوى التعليمي)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى في المحور الرابع وهو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.

الكلمات المفتاحية: الاستعجالات الطبية؛ خدمات الاستقبال والتوجيه؛ نظافة البيئة الداخلية؛ التجهيزات الطبية؛ التدريب.

Workers and patients' attitudes towards interest reminders of medical services and ways to improve them
A field study hospital Beni Messous carious Algiers

Abdelkarim RAHALI
Algeria2 University-Algeria

Abstract

The purpose of this study was to identify the interests of medical reminders Beni Messous-Algiers- by the following points(reception and orientation services, internal cleanliness of the environment, suitability of medical equipment and Maintenance), staked a researcher in the interest of the training staff as a field of problems that afflict this interest, depends on the descriptive approach to gather information about the characteristics studied, a survey tool for employees who Is specially prepared for this purpose and contained(62 articles) included any study of the axes, and applied to a survey of workers and sample patients, and as the vocabulary number(140 people), the researcher found the following results: There is statistically significant difference in level(α= 0.05) between mean scores of workers and average patient sickness trends trends(reception and referral services, clean internal environment, practical medical equipment And maintenance) attributable to demographic variables(gender, level of education). The absence of statistically significant differences at the level (α= 0.05) between average workers' scores and trends means patient scores trends in the fourth axis which is the role of training in order to improve services Medical reminders.

Keywords: medical reminders, reception and referral services, environmental cleanliness of the environment, medical equipment, training.

مقدمـة:

تواجه المؤسسات العمومية الخدمية جملة من التغيرات والتحديات الاقتصادية والديمغرافية والاجتماعية والتقنية والثقافية، مما يحتم على هذه المنظمات مواجهة هذه التحديات من خلال اتخاذ الترتيبات اللازمة الآخذة بمفاهيم الإدارة الحديثة التي تمكنها من تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، وتبني استراتيجيات ومداخل جديدة ترفع من مستوى الأداء من خلال استغلال مواردها بكفاءة والتحسين المستمر لجودة خدماتها وزيادة رضا عملائها، وتواجه المنظمات الحكومية الخدمية والتي من بينها القطاعات الصحية في العديد من البلدان في الوقت الحاضر نقصا كبيرا في الموارد المخصصة لها، ويقتضي ذلك الاستخدام الأمثل لهذه الموارد ومراقبة أثرها في نوعية الخدمات الصحية وأدائها.(ريز وباركر،1995، 5)

ويعتبر المستشفى أحد أشكال هذه المنظمات التي تهدف إلى إنتاج الخدمات الصحية لأفراد المجتمع حيث تقدم ما يمكن أن يطلق عليه في لغة إدارة الإنتاج، بالصيانة البشرية للموارد الإنسانية المتاحة والمتوقعة في المجتمع.

إن المستفيد من الخدمات الصحية سواء كان مواطناً(مريضا محتملا)، أو كان شخصاً يعاني من مشكلة حقيقية(مريضا حقيقيا)، يعد مصدراً للمعلومات أو للحكم على مستوى جودة الخدمات الصحية المقدمة(فيما يتعلق بالخصائص الوقائية، العلاجية، التشخيصية والتنظيمية).

ومن هنا تتجلى قيمة الموضوع المطروح للبحث وهو الخدمات الصحية التي تعتبر مطلبا ملحّاً وموضوعا عالميا، وتحتل مكانة مركزية في المؤسسات الاستشفائية، فهي كحق من الحقوق المعترف بها ومطلب أساسي لكل فرد ومجتمع، والانشغال بصونها، والارتقاء إلى أقصى حد ممكن بها يحظى في الآونة الأخيرة بأولوية كبيرة، حيث تنص المادة 25 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في فقرتها الأولى أن "لكل شخص حق في مستوى معيشة يكفي لضمان الصحة والرفاهية له ولأسرته خاصة على صعيد العناية الطبية..، وله الحق في ما يأمن به الغوائل في حالات البطالة أو المرض، أو العجز أو الشيخوخة، أو غير ذلك من الظروف الخارجة عن إرادته".(مرزوق، 2010)

الإشكالية:

تشكل مصلحة الاستعجالات الطبية حجر الزاوية في المؤسسات الاستشفائية من حيث أهميتها ودورها في استقبال العدد الكبير من المرضى للحالات الطارئة في مختلف الأعمار، وبشكل دائم ومستمر أربعة وعشرون ساعة يوميا وطيلة أيام الأسبوع، بالرغم من ثبات عدد الموارد البشرية المكلفة بالتكفل الطبي لهذه الحالات، ونظرا لذلك تعاني هذه المصلحة من مشكلات متراكمة، سواء تعلق الأمر بالجانب البشري(الموارد البشرية)، أو بالجانب التنظيمي، وبحكم أن من مهامها استقبال وعلاج المرضى الذين يكونون في حالات طارئة تستدعي سرعة التكفل العلاجي بقبولهم على مستوى المصلحة، أو بتحويلهم إلى داخل أو خارج المستشفى، ومع التدفق المستمر للمرضى يصبح من الصعب التحكم في تسيير تدفقهم خاصة مع تعدد حالاتهم المرضية وإصاباتهم الجسمية، فتكون المصلحة بذلك في وجه تحديات ومعوقات متعددة منها: تدني مستوى خدمات الاستقبال والتوجيه، زيادة وقت الانتظار، بطء وعدم فعالية

الإجراءات العلاجية وعدم ملاءمتها للحالات المرضية الطارئة، انعدام نظافة البيئة الداخلية للمصلحة مع تزايد عدد المرضى، كما أشارت إلى ذلك دراسة الحيدري(2001) التي هدفت إلى تقويم جودة الخدمات الصحية من وجهة نظر المرضى، وتوصلت إلى أن هناك اتجاهات سلبية نحو سرعة إجراءات الاستقبال وتلقي العلاج، كفاءة وخبرة العاملين، نظافة المستشفى ومرافقه، كما راهن(Tompson, 1983) في دراسة أجراها بالمستشفيات على خمس عوامل هي: العلاقات بين العاملين والمرضى، وقت الانتظار إجراءات العلاج، إجراءات الزيارة، الحاجات الروحية، واعتبرها معايير لتقويم أداء المستشفيات، ويتبين من هذه الدراسة مدى اعتبار رضا المرضى، وقت الانتظار والإجراءات العلاجية كمؤشرات موضوعية للتقويم، أما(Reidenbuck & others, 1990) فقد وظفوا في دراستهم عشرة أبعاد تمّ تقليصها إلى سبعة هي: ثقة المريض، التعاطف مع المريض، جودة المعاملة والعلاج، وقت الانتظار، المظهر المادي الخدمات الداعمة جوانب الأعمال الأخرى، وتعتبر محاور هذه الدراسات صورة من صور المعوقات المذكورة سابقا.

كما أنّ غياب البرامج التدريبية للعاملين بالمصلحة ونقص عدد الموارد البشرية المؤهلة يفاقم وضعية المصلحة، ويرسخ الاتجاهات السلبية للمرضى نحو الخدمات الاستشفائية، حيث أشارت عدّة دراسات إلى أنّ نقص التكوين يعدُّ عاملا أساسيا من عوامل تدني الخدمات الطبية وتزايد المشكلات من بينها دراسة الغامدي(2006) التي هدفت إلى تقويم أداء موظفي الاستقبال في المستشفيات وتوصلت إلى وجود نقص في التخطيط في مكاتب الاستقبال التي يعملون بها، وعدم وجود تدريب يلبي احتياجات موظفي الاستقبال، كما أن التوصيات التي تضمنتها دراسة عطية(2011) التي هدفت إلى قياس جودة الخدمات من وجهة نظر العاملين والمرضى في المستشفيات، أكدت على ضرورة توفير دورات تدريبية للعاملين كل في مجاله من أجل تحسين الخدمات الطبية المقدمة، وبناءً على ما ذكر آنفا فإن إصلاح وضعية مصلحة الاستعجالات حتى تواكب التطورات والتحديات أصبح أولوية حكومية، ذلك أنّ هذه المشكلات تتطلب مقاربة أكثر شمولية لتفعيل التعاون بين مختلف الفاعلين والشركاء في سلسلة النظام الصحي للوقوف عند واقع وتحديات مصلحة الاستعجالات الطبية التي من بينها: خدمات استقبال المرضى، طول وقت الانتظار نظافة البيئة الداخلية، حالة التجهيزات الطبية، تكوين وتدريب العاملين ووجهة نظر العاملين والمرضى نحوها، وآليات تحسينها، وفي هذا السياق طرحت إشكالية الدراسة على النحو التالي:

- ما اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية الحكومية وطرق تحسينها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه في مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين والمرضى نحو نظافة البيئة الداخلية لمصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها لمصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات الدراسة تبعا لمحاور الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية(الجنس، المستوى التعليمي)؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية وطرق تحسينها في المؤسسات الاستشفائية الحكومية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه في مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو نظافة البيئة الداخلية لمصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها في مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين مفردات الدراسة تبعا لمحاور الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية(الجنس، المستوى التعليمي).

أهداف الدراسة:

- التعرف على اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه في مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- التعرف على اتجاهات العاملين والمرضى نحو نظافة البيئة الداخلية لمصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- التعرف على اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية لمصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.

- التعرف على اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية في المؤسسات الاستشفائية.
- وضع بعض المقترحات التي تساعد على تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية وتطوير المستشفيات مستقبلا.

أهمية الدراسة:

للاستعجالات الطبية أهمية كبيرة بالنسبة إلى المرضى، مما جعلها تأخذ حيزاً معتبراً من الدراسات والبحوث الميدانية، ومنه تنبع أهمية الموضوع من الأمور التالية:

- أهمية مصلحة الاستعجالات الطبية في تقديم الرعاية الصحية للمرضى أمام تزايد الحوادث الصحية إلى تنوعها.
- أهمية القطاع الصحي كونه يعتبر من أهم القطاعات الخدمية التي يتوجب العناية والاهتمام بها والمحافظة على جودة خدماتها.
- أهمية الإنسان نفسه كونه المحور الرئيسي في النظام الصحي، ومصدر الطلب على الرعاية الصحية التي تقدمها المستشفيات.
- تنبع أهمية هذه الدراسة أيضاً من أهمية المهام والمسؤوليات المنوطة بالكوادر البشرية العاملة داخل المستشفيات خاصة الأطباء والممرضين.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جرت الدراسة في نطاق القطاع العمومي وبالتحديد المؤسسة الاستشفائية إسعد حساني الجامعي ببني مسوس بالجزائر العاصمة، وعلى مستوى مصلحة الاستعجالات الطبية الكائنة بهذا المستشفى.

الحدود الزمانية: جرت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 27 جانفي2015 إلى 04 جوان2015.

الحدود البشرية: شملت الدراسة العاملين بالمستشفى من أطباء وممرضين وأعوان، بالإضافة إلى المرضى الذين تلقوا العلاج على مستوى مصلحة الاستعجالات الطبية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- الاتجاه: يعرف الاتجاه بأنه الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين، تدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات أو السلوكيات، ويتحدد من خلال هذه الاستجابات مدى رفض الفرد أو قبوله لهذا الموضوع.(خليفة، 1990، 130)

أمّا الاتجاه إجرائيا فهو استجابات العاملين والمرضى نحو بنود أداة الدراسة(الاستبيان)، ويقدر بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد الدراسة على هذه الأداة.

2- العاملون: هم الأفراد المعينون بشكل رسمي ويزاولون نشاطا داخل المنظمة الصحية، ونخص في هذه الدراسة الأطباء ومساعدي التمريض وعمال النظافة.

3- المرضى: هم الأفراد الذين يعالجون في المستشفى في فترة إجراء الدراسة الميدانية، والذين تتجاوز مدة إقامتهم أكثر من أسبوع.

4- الاستعجالات الطبية: هي وحدة تابعة للمركز الاستشفائي(المستشفى) تعمل في توقيت ملائم من طرف فريق متخصص ومدرب ومكرس لخدمة الآخرين، ومدعم بوسائل مناسبة وخاصة، والخدمات تتضمن: الاستقبال- الفرز- التقويم- التثبيت- التحقيق- العلاج، وعند الاقتضاء توجيه الفرد إلى المصادر الأكثر تأهيلا والتي تتضمن متابعة العلاج وتواصله.(Afilalo et al , 2000, 21)

5- الخدمة: تعرف الخدمة على أنها نشاط يتضمن عنصرا من عدم الملموسية المرتبطة به وهي نشاط يتضمن نوعا من التفاعل مع الزبائن أو مع الممتلكات التي هي في حوزتهم ولا ينتج عن هذا ويمكن حدوث تغير في الظرف ويمكن أن لا يكون النشاط نقل الملكية إنتاج الخدمة مرتبطا بمنتوج مادي.
(Payne, 1995, 7)

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- خدمات الاستقبال والتوجيه:

تعتبر خدمات الاستقبال والتوجيه من أهم الخدمات التي يتم تقديمها للمرضى من طرف ممرضي الاستقبال وعلى أساسها يتحدد مدى رضاهم عن الخدمات الكلية للمصلحة، وقد أدخلت العديد من التقنيات فيما يتعلق بهذه الخدمة في البلدان المتقدمة منها: الفرز، التصنيف وفق نماذج ذات معايير عالمية.

1-1- تنظيم التدفق في منطقة الاستقبال في مصلحة الاستعجالات: تعتبر هذه المنطقة الحلقة الأولى في سلسلة العلاج، والمدخل الرئيسي الأول من خارج المصلحة والمستشفى إلى داخله، ولضمان أحسن سيولة في مرور المرضى، وحتى لا تعجّ المصلحة بهم وتجنب الانتظار الطويل للمرضى، يكون من المهم إيلاء أهمية كبيرة لمنطقة الاستقبال والتوجيه من خلال ما يعرف في لغة الطب بتصنيف الحالات المرضية أو فرزها حسب درجة الخطورة(حالات حوادث المرور، حالات القصور الكلوي الحاد، حالات ارتفاع السكر في الدم، التسممات الغذائية الجلطات الدموية،...)، وحالة المريض(حالة عادية، حالة مرض مزمن، حالة استعجالية).

ويرتبط أداء أعوان الاستقبال بعوامل ترتبط بهم أنفسهم(عوامل بشرية) التي تنبع من خصائص الأفراد كالعوامل الذهنية، والاجتماعية، والعاطفية، والخبرة العلمية السابقة، والتعليم والتدريب وقد ترتبط ببيئة العمل(عوامل تنظيمية) وهي جميع العوامل التي تتعلق بجوانب العمل كالمشرف والزملاء، وتقويم المكافأة، وتقويم العمل، والهيكل التنظيمي، فقد صنفت العوامل التي تؤثر على أعوان الخدمات إلى عوامل فنية(التقدم التكنولوجي، نوعية التجهيزات المستخدمة، طرق العمل وأساليبه)، وأخرى بشرية

(المعرفة، التعليم، الخبرة، التدريب، عوامل تؤثر على الرغبة في العمل من إرضاء لحاجات الإنسان العامل وما يتطلبه من وراء العمل.

1-2- الإجراءات التنظيمية للاستقبال:

1-2-1- تجميع المعطيات: قبل أن يشرع الممرض المنظم للاستقبال في تحديد مكان العلاج الملائم لاحتياجات المرضى، يجب على الممرض أن يلاحظ وينقط العناصر التالية لتدقيق درجة الاستعجال وهي:

- سبب القدوم إلى المصلحة مستخرجا من عند المريض(شكوى، أعراض، ملاحظة سلوكية).
- ظروف القدوم المفاجئ(بداية الأعراض، تطورها، خطورتها).
- السوابق ذات الصلة بالمرض(حساسية، ارتفاع درجة الحرارة،...).
- العلاجات الخاصة الحالية(ارتفاع ضغط الدم، السكري،...).

وبناءً على هذه المعطيات يتم أخذ قياسات للمؤشرات الحيوية كضغط الدم، ضربات القلب، درجة الحرارة، الوتيرة التنفسية، نسبة السكر في الدم، تقويم الألم(عام أو محلي، وقت البدء، شدة الألم)، وهذا التصرف عادة ما يكون في حالات المرضى الذين لا يعانون إصابات أو جروح خطيرة.

1-2-2- نقل المعطيات: بناءً على ما سبق يكون ممرض الاستقبال قادرا على نقل مركب العناصر المجمعة على الحاسب الآلي، مع إعطاء أهمية قصوى للعناصر التي تبدو ذات قيمة، ليتخذ بعدها قرار مكان العلاج المناسب حسب حاجات المريض، وإذا وجدت شبكة الفرز فإنه يمكن الاعتماد عليها في تحديد درجة الخطورة، مع العلم أنه لا يمكن لممرض الاستقبال أن يقوم بالتشخيص الطبي أو يحل محل الطبيب، وإنما يقوم فقط بتسجيل المؤشرات الفعالة التي قام بتجميعها عن طريق المقابلة أو الملاحظة أو شبكة الفرز.

2- نظافة البيئة الداخلية:

يشير مصطلح "نظافة البيئة الداخلية" إلى التنظيف العام للأسطح الموجودة بالبيئة والمحافظة على النظافة داخل منشآت الرعاية الصحية، ويمكن تعريفها بأنها عملية إزالة المواد العضوية والأتربة والقاذورات مما يؤدي إلى التخلص من نسبة كبيرة من الميكروبات، تليها عملية تجفيف شاملة.

2-1- مستوى النظافة في مصلحة الاستعجالات الطبية: في دراسة أجراها(الفيشاوي، 2001، 3) ذكر فيها جملة من الحقائق المتعلقة بالنفايات الطبية التي تؤثر سلبا على نظافة البيئة الداخلية للمؤسسات الاستشفائية منها:

- غياب الوعي عند العاملين بضرورة التخلص من النفايات الطبية الملوثة.
- انعدام الكفاءة في جمع النفايات وفرزها ومعالجتها والتخلص منها.
- غياب آلية علمية لفصل النفايات العادية عن الملوثة.
- عدم وضع النفايات الملوثة في أوعية وسلاّت مكشوفة، ومن ثمّ رميها مع القمامة.

– افتقار عمال النظافة إلى أساليب التعامل الآمن مع النفايات بعدم ارتداء الملابس الواقية أو الأحذية الخاصة أو وضع الكمامات أو ارتداء القفازات.

وتزيد عوامل أخرى مجتمعة من تفشي مشكلة النظافة في البيئة الداخلية لمصلحة الاستعجالات نذكر منها:

– كثرة أعداد المرضى الوافدين للمصلحة باختلاف حالاتهم المرضية وكثرة تحركاتهم، واحتمال نقلهم للعدوى.

– عدم توفر المياه أو نقصها في مختلف مرافق المصلحة.

– انخفاض مستوى النظافة العامة والشخصية للعاملين والمرضى.

– عدم وجود تعليمات واضحة ودقيقة ومستمرة تتعلق بأداء أعوان النظافة لمهامهم اليومية.

ومن خصائص العملية التدريبية في هذا الإطار ما يلي:

– أن يكون عمليا وفي الموقع.

– أن يكون في شكل أنشطة ونقاشات مفتوحة.

– أن يسهم في استيعاب مفاهيم وإجراءات السلامة والصحة في أماكن العمل.

– أن يوضح أساليب العمل التي تخفض خطر الإصابة إلى الحد الأدنى.

– أن يحدد المسؤولية الفردية في تطبيق قواعد السلامة في موقع العمل.

– أن يتواجد بمنشآت الرعاية الصحية عدد كاف من عمال النظافة وذلك للحصول على بيئة نظيفة والمحافظة عليها.

– تدريب العمال المسئولين عن نظافة معدات رعاية المرضى تدريباً خاصاً حول طرق التنظيف الصحيحة، ويراعى أن تكون هناك إرشادات مكتوبة عن كيفية وسياسات التنظيف.

– متابعة أعمال النظافة عقب الانتهاء منها لضمان القيام بها على الوجه الصحيح.

2-2- مستويات النظافة لمناطق البيئة الداخلية للمصلحة: معلوم أنّ مستويات النظافة للمناطق المختلفة بمصلحة الاستعجالات الطبية تختلف باختلاف درجة خطورة المنطقة، حيث نجد: (www.salamaty.com)

2-2-1- المناطق قليلة الخطورة: صالات الانتظار والأماكن الإدارية عادة ما تخلو هذه الأجزاء من التلوث بالدم وسوائل الجسم المحملة بالميكروبات الناقلة للعدوى ومن ثم يقل بها خطر الإصابة، وعادة ما يجدي معها التنظيف العادي –كما في نظافة المنزل– وبصفة عامة يمكن تنظيف تلك الأماكن بقطعة قماش مبللة بالماء والمادة المنظفة.

2-2-2- المناطق متوسطة الخطورة:غرف وأجنحة المرضى كأماكن رعاية المرضى غير المصابين بعدوى وغير المعرضين إلى حد كبير للإصابة بعدوى، وتنظف تلك الأماكن باتباع طريقة لا تسمح بإثارة الأتربة وذلك باستخدام قطعة قماش مبللة بمنظف، ولا ينصح باستخدام المكانس الكهربية أو الكنس الجاف، وتستخدم محاليل التنظيف لتحسين جودة النظافة، ويتعين استخدام مادة مطهرة عند إزالة بقع الدم وسوائل الجسم الأخرى من على الأسطح.

2-2-3- المناطق شديدة الخطورة: تتمثل في أماكن الرعاية الخاصة(أجنحة العزل ووحدات الرعاية المركزة وغرف العمليات ووحدة الغسيل الكلوي)، وترتفع نسبة التلوث بالميكروبات المعدية في هذه المناطق بشكل كبير والأخطر من ذلك هو احتمال انتقال العدوى لكل من المرضى والعاملين بالمستشفى، وتراعى العناية الخاصة عند تنظيف تلك المناطق حيث يستخدم محلول منظف وأدوات تنظيف خاصة بهذه الأماكن ويتم استخدام المطهرات بشكل أوسع عند الحاجة.

3- التجهيزات الطبية وصيانتها وملاءمتها:

تعدّ صيانة البنى التحتية للمستشفيات وأساليب إدارتها من المواضيع التي ينبغي تسخير الجهود للاهتمام بها وإعطائها الاعتبارات المطلوبة، وهو ما يتطلب البحث الدائم عن أفضل الأساليب التي تساعد في تقييمها، وباعتبار الأجهزة والمعدات الطبية في المستشفيات عامّةً وفي مصلحة الاستعجالات الطبية خاصّةً من مكوّنات البنية التحتية لها، فإنّ جمع معلومات أوسع عن الاتجاهات السائدة نحو مدى صيانتها يؤدي حتماً إلى تطويرها.

3-1- مقاييس ومعايير المعدات والتجهيزات الطبية: تعتبر العناية بالتجهيزات الطبية وإدارتها بشكل آمن من المعايير الأساسية للرعاية الصحية حيث أصبح اقتناؤها يخضع لمعايير ومقاييس أرغنومية، كما أنّ هناك عدّة عوامل ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند اقتناء هذه التجهيزات من بينها: آراء العاملين الخبرة والمعرفة اللازمة لاستخدامها المخاطر المحتملة من سوء استعمالها، الصحة والسلامة المهنية الأبحاث والمستجدات العلمية المتعلقة بها، إضافة إلى عوامل ترتبط بصيانتها منها: الكشوف الدورية متابعة أدائها ضمن مدة صلاحيتها والحفاظ عليها.

3-2- مهام إدارة الموارد البشرية للمصلحة: ومن المهام التي تقع على عاتق إدارة الاستعجالات الطبية فيما يتعلق بالتجهيزات والمعدات الطبية الآتي:

- وضع المعايير القياسية للأجهزة والمعدات والمستلزمات الطبية.
- المساهمة في إعداد مواصفات موحدة لمختلف التجهيزات والمعدات الطبية والمراجعة المستمرة لهذه المواصفات.
- دراسة احتياجات مصلحة الاستعجالات الطبية من الأجهزة والمعدات الطبية.
- إعداد المعدات والأجهزة الطبية الخاصة بالمستشفيات من مصادر توريدها.
- إجراء الدراسات الخاصة بتقرير مدى صلاحية الأجهزة والمعدات الطبية المستعملة بالمصلحة ووضع خطط صيانتها.
- إعداد ومتابعة توفير متطلبات برنامج التدريب والتعليم المستمر من التجهيزات والمستلزمات.(عبد الرحمن وآخرون،2003)

4- دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية:

إنّ تنمية المعارف والمهارات والقدرات وتعديل الاتجاهات والسلوكات للعاملين يعد من المتطلبات الأساسية للنهوض بالقطاع الصحي وتحقيق التنمية الصحية المرغوبة، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال تنفيذ

برامج تدريبية مستمرة وبنّاءة يراعى فيها الاختيار الموضوعي للأفراد المعنيين بالتدريب وتوافق محتوى البرامج التدريبية مع احتياجات العاملين ومتطلبات الوظائف الموكلة إليهم.

4-1- مبررات ودواعي تدريب الموارد البشرية في المنظمات: إنّ من دواعي التدريب الملحة والتي تجعله أمرا غاية في الأهمية بالنسبة للفرد والمنظمة ما يلي: (الحربي، 2009، 118)

- ما يشهده العالم من تطورات واكتشافات، واحتياجات الأفراد الدائم والمستمر للاطلاع عليها.
- الثورة التكنولوجية في الميدان الصناعي والخدماتي، وما تتطلبه من مهارات فنية وإدارية مختلفة.
- استمرارية للتكوين ما قبل الخدمة باعتباره مدخلا لممارسة المهنة، والتدريب باعتباره توافقا مع المهنة.
- الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات، وما يتطلبه ذلك من ضرورة لمراعاتها.
- التغيرات في حاجة الزبائن.
- تغير أنظمة وإجراءات العمل.
- النصوص التنظيمية والتشريعية الجديدة.

4-2- أهداف التدريب: تعتبر الأهداف من مدخلات أي فعل تربوي أو مهني أو تنظيمي، يجري تحديدها إجرائياً قبل البدء بتنفيذها، وباعتبار التدريب فعل يسعى إلى تشكيل أو إعادة تشكيل نمط سلوكي ما، فإنّ أهدافه يمكن حصرها في:

4-2-1- تقليل أوقات أداء المهام: حيث ينمي قدرات العاملين ومهاراتهم لتأدية المهام المنوطة بهم في فترات زمنية قياسية وبأقل جهد ممكن، وهذا ما هو مطلوب في المنظمات الخدمية والتي تعتبر مصلحة الاستعجالات الطبية من بينها.

4-2-2- تغيير سلوك الأفراد: باعتبار الفعل التدريبي هو تشكيل للسلوك فإنّ ذلك يؤدي حتماً إلى تغيير إيجابي في تصرفات وأداء العاملين، وهو ما يعني تحسن الخدمات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمرضى نحوها.

4-2-3- تحيين معارف ومهارات العاملين: إنّ التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في الحياة العامّة عموما لا يستثنى منه النظام الصحي بمؤسساته وهياكله المادية من تجهيزات متطورة وأحيانا بالغة التعقيد توضع بين أيدي العاملين في هذا القطاع الحساس وطرق تسيير حديثة مستنبطة من مختلف المدارس الإدارية، ومنه فإنّ تدريب العمّال يسمح بتنمية معارفهم وكفاءاتهم بما يتواكب مع هذه التحولات التكنولوجية والتنظيمية.

4-2-4- تنمية الاتجاهات الإيجابية للعاملين: لا شكّ أنّ التدريب يسهم في تكوين الفرد لاتجاهات توصف بالإيجابية نحو عمله ونحو المنظمة التي يعمل بها، ذلك أنّه يحدث نوعاً من التوافق بين العامل ومهنته، ويمنحه شعوراً بالرضا ورغبة بالأداء.

4-2-5- التقليل من الأخطاء: يمكّن التدريب من أداء العامل للمهام الموكلة إليه دون الوقوع في أخطاء مهنية، أو على الأقل التقليل منها، وهو ما يعني ربح الوقت والجهد، والحفاظ على ممتلكات المنظمة، وعلى أمن وسلامة زبائنها.

الدراسات السابقة:

- **دراسة طعامنة والحراحشة(1995):** هدفت إلى التعرف على أثر مستوى الخدمة على رضا المستفيد من خدمات المراكز الصحّية في محافظة المفرق في شمال الأردن، وقد أظهرت الدراسة وجود انطباعات سلبية من النواحي التالية: مدى توافر وسائل الراحة في قاعات الانتظار والنظافة بشكل عام، مدى توافر الأدوية مدة المشورة بين الطبيب والمريض وتوفر الطعام، كذلك تبين وجود انطباعات سلبية لدى أفراد العينة نحو المشاركة في برامج الرعاية الصحية وخدمات الرعاية الصحية المقدمة خارج المراكز الصحية.

- **دراسة العدوان وعبد الحليم(1997):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بتحقيق الرضا عن الخدمات المقدمة للمرضى في المستشفيات الأردنية، وشملت الدراسة 800 مريضاً من المقيمين في المستشفيات الحكومية والخاصة والبالغ عددها 62 مستشفى، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين مستوى الرضا عن الخدمات الصحية ومدى اهتمام الطبيب أثناء المعالجة وفترة الانتظار ومعاملة موظفي المستشفى للمرضى، وبيّنت الدراسة بأن عاملي نظافة المستشفى ونوع المستشفى كان لهما الأثر الأكبر في تحقيق الرضا لدى أفراد العينة.

- **دراسة (Ten,1999):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على رضا المرضى في غرف التنويم في خمس مستشفيات عامة ومستشفيين خاصين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض الفروق الجوهرية بين هذه المستشفيات وفقا للتالي:

- تفوقت المستشفيات العامة على نظيرتها الخاصة في درجة رضا المرضى عن تعاون الأطباء واتجاهاتهم الايجابية، وخدمة التدبير المنزلي، وتعاون جهاز الشؤون الإدارية والخدمات المساندة.

- ومن جانب آخر، سجلت المستشفيات الخاصة متوسطات أعلى من المستشفيات العامة عن رضا المرضى عن مهارة وخبرة وسلوك وتدريب جهاز التمريض، تعاون جهاز الاستقبال.

- **دراسة الحيدري(2001):** هدفت الدراسة إلى قياس رضا المرضى الراقدين، وتحديد العوامل الأكثر أهمية في المسؤولية عن تحقيقه وأثر العوامل الديمغرافية في تباين مستوياته عن الخدمات الصحية المقدمة في المستشفيات العامة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاها إيجابياً في تحسين مستوى أداء الخدمة الصحية المقدمة ورضا المرضى الراقدين عن كفاية إدارة المستشفى ومستوى الأسعار والأجور ونظافة المستشفى ومرافقها وإجراءات تنظيم زيارة عوائلهم، وسرعة إجراءات الاستقبال وتلقي العلاج وكفاءة خبرة الطبيب المعالج والعاملين.

- **دراسة عبد الحليم ومرعي(2001):** هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء الأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية الأردنية في مراكز المحافظات المنتشرة في أرجاء المملكة وذلك في سبيل الوقوف على الاتجاهات التقييمية المرتبطة بمستوى تقديم الخدمات الصحية في القطاع الحكومي الصحي في الأردن سواء كانت متعلقة بالمباني ذاتها والكوادر البشرية، والتجهيزات الطبية وغير الطبية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تباين في آراء أفراد عينة الدراسة تعزى إلى العوامل الديمغرافية لهم.

- **دراسة هيفاء(2003):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود فروق بين اتجاهات المرضى المقيمين ورؤساء الأقسام نحو جودة الخدمة الطبية المقدمة الفعلية بمستشفى الملك فهد العام من جهة كما هدفت إلى التعرف على مدى وجود فروق بين اتجاهات المرضى المقيمين نحو كل من جودة الخدمة الطبية المقدمة الفعلية وجودة الخدمة الطبية المتوقعة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- توجد فروق جوهرية بين اتجاهات المرضى المقيمين نحو كل من جودة الخدمة الطبية المقدمة الفعلية وجودة الخدمة الطبية المتوقعة في كافة المتغيرات ماعدا متغير(المعلومات والاتصالات وتقنياتها).
- لا توجد فروق جوهرية بين كل من اتجاهات المرضى المقيمين ورؤساء الأقسام نحو جودة الخدمة المقدمة الفعلية في كافة المتغيرات ماعدا متغير(المعلومات والاتصالات وتقنياتها) ومتغير(المبنى وتجهيزاته والتسهيلات).
- لا تختلف اتجاهات رؤساء الأقسام نحو جودة الخدمة الطبية المقدمة الفعلية باختلاف خصائصهم الديمغرافية، بينما بالنسبة لاتجاهات المرضى المقيمين وجد اختلاف وفقًا لخصائص أو متغيرات العمر والمؤهل الدراسي.

- **دراسة المعموري(2006):** هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى أساليب محددة في إدارة قسم الطوارئ، وتنظيم العمل فيه تستمد قواعدها الأساسية من علم الإدارة والواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي تعمل فيه المستشفيات، وتوصلت الدراسة إلى أن نقاط الضعف في عمل أقسام الطوارئ أكثر من نقاط القوة، فضلا عن اعتماد أقسام الطوارئ في المستشفيات العراقية طريقة المحاولة والخطأ في عملها، كما لم تتعامل وزارة الصحة ودوائر صحة بغداد الرصافة مع نظام الطوارئ بشكل علمي ينسجم مع المعايير الدولية.

- **دراسة عطية(2011):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الفعلية المدركة من قبل العاملين والمرضى في المستشفيات العامة في مدينة قلقيلية، ومعرفة وجود فروق في استجاباتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الآتية قوة الاستجابة، الأمان والثقة والتعاطف تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من ضمنها العمل على توفير مستلزمات المستشفيات سواء كان ذلك من الأجهزة أو المعدات الحديثة وتوفير دورات تدريبية ملاءمة للعاملين كل في مجاله من أجل تحسين الخدمات الطبية المقدمة.

مناقشة الدراسات السابقة ومجالات الإفادة منها:

من خلال عرض الدراسات السابقة، فضلاً عن الأدبيات الأخرى التي اطلعنا عليها والتعرف على الكثير من الأسس النظرية والعملية التي ساعدتنا في بلورة منهجية الدراسة، ووضع أسس الجانب النظري والعملي، فقد أفادت هذه الدراسات التي تعددت أهدافها وتساؤلاتها ومحاورها ونتائجها الباحث في عديد الجوانب يمكن إيجازها فيما يأتي:

1- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استعمال منهج البحث وهو المنهج الوصفي ومن حيث استعمال أداة البحث لجمع المعلومات وهي الاستبانة، فضلاً عن المقابلات الشخصية المهمة.

2- شكلت هذه الدراسات دعامة أساسية من دعائم المنهج العلمي، وعنصر رئيس من عناصر البحث الناضج والمتكامل، فقد أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري للدراسة، وأكسبها التراكم العلمي والمعرفي، ومزيداً من الفهم لتحديد مشكلة دراسته تحديداً منهجياً، مما يلغي الغموض والتكرار ويكسبه الأهمية العلمية والمنهجية.

3- ساعدت تلك الدراسات الباحث في بناء أداة الدراسة اللازمة لجمع المعلومات والبيانات، والتعرف على طبيعة الأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار الفرضيات وتفسير النتائج التي أسفرت عنها دراسته بشكل علمي ودقيق.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وهذا بغية الوصول إلى معرفة كل حيثيات وجوانب الظاهرة محل الدراسة والتحليل، حيث وجدنا أن هذا المنهج هو الأنسب في دراستنا هذه لما له من دور في وصف وجمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمّ اختيار مصلحة الاستعجالات الطبية بالمستشفى الجامعي ببني مسوس كمكان لإجراء الدراسة وحيث أن العينات تنقسم إلى عينات احتمالية وغير احتمالية(عشوائية وغير عشوائية) فإن تحديد ذلك يرتبط بمجتمع الدراسة، فإذا تحققت شروط العينات الاحتمالية فإن الباحث يستطيع استخدامها وإلا يتّجه إلى العينات غير الاحتمالية، ومنه وبناءً على أنّ مجتمع الدراسة شمل كل من العاملين على مستوى هذه المصلحة باختلاف وظائفهم(الأطباء، الممرضون، الأعوان) والذين زاولوا نشاطاتهم في هذه المصلحة في الفترة الحالية أو قبلها، إضافة إلى المرضى الذين تلقوا العلاج في نفس المصلحة خلال فترة تطبيق الدراسة الأساسية، وبالتالي عدم القدرة على ضبط كل معالم مجتمع الدراسة فقد استخدم الباحث الطريقة القصدية في اختيار مفردات عينة العاملين، وهي الطريقة نفسها التي استخدمها في اختيار مفردات العينة الثانية وهم المرضى الذين تلقوا العلاج في نفس المصلحة.

وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة:

جدول(1) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغيرات الديمغرافية		العاملون/ (%)		المرضى/ (%)	
الجنس	ذكور	14	35	47	47
	إناث	26	65	53	53
المستوى التعليمي	بلا مستوى	2	5	2	2
	متوسط	4	10	15	15
	ثانوي	10	25	65	65
	تكوين متخصص	19	47	3	3
	جامعي	5	13	15	15

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس حيث كان عدد الذكور(61) وعدد الإناث(79)، أمّا متغير المستوى التعليمي فكان عدد الأفراد بلا مستوى(4)، والمتوسط (19) والثانوي(75)، والتكوين المتخصص(22)، والمستوى الجامعي(20).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بعد حصر العدد الإجمالي لعينة الدراسة قام الباحث بتوفير نفس العدد من استمارات الاستبيان وتوزيعها على مفردات العينة، مع تقديم الشروحات اللازمة لهم حول كيفية الإجابة عن البنود ومساعدة الأفراد الذين وجدوا صعوبة في قراءتها، ويوضح الجدول التالي عدد الاستمارات التي تمّ توزيعها، وعدد الاستمارات التي تمّ استردادها، وعدد غير الصالح منها للتحليل والتي تمّ استبعادها بسبب عدم جدية الإجابة عليها، وعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستمارة، والجدول التالي يلخص كل هذه البيانات مع النسب المئوية للحالات المختلفة:

جدول(2) عدد الاستمارات الموزعة والمستردّة والصالحة وغير الصالحة

العينة	عدد الاستمارات الموزعة		عدد الاستمارات المستردّة		عدد الاستمارات غير الصالحة		عدد الاستمارات الصالحة	
العاملون	العدد	6	العدد	8	العدد	8	العدد	40
	النسبة	00	النسبة	5.71	النسبة	16.66	النسبة	83.33
المرضى	العدد	54	العدد	12	العدد	12	العدد	100
	النسبة	00	النسبة	2.72	النسبة	10.71	النسبة	89.29

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالحروف(SPSS)، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قام الباحث باستخدامها:

1- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب الآلي، حيث تمّ ترميز بدائل مقياس ليكرت الخماسي كالتالي:

جدول(3) درجات بدائل المقياس الخماسي

الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي(الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في استبانة العاملين واستبانة المرضى، تمّ حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس

وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا يمكن تفسير قيمة المتوسط للعبارات أو المتوسط العام المرجح للعبارات في هذه الاستبانات كما يلي:

- من 1 إلى أقل من1.80 يمثل "معارض بشدة" نحو العبارات تقيس اتجاهات العاملين والمرضى في المصلحة، ويمثل "اتجاها سلبياً جدّا" نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 يمثل "معارض" نحو العبارات تقيس اتجاهات العاملين والمرضى في المصلحة، ويمثل "اتجاهاً سلبياً" لخدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 يمثل "محايد" نحو العبارات تقيس اتجاهات العاملين والمرضى في المصلحة، ويمثل مستوى "اتجاها محايداً" نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 يمثل "موافق" نحو العبارات تقيس اتجاهات العاملين والمرضى في المصلحة، ويمثل "اتجاهاً إيجابياً" نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.
- من 4.20 إلى أقل من 5 يمثل "موافق بشدة" نحو العبارات تقيس اتجاهات العاملين والمرضى في المصلحة، ويمثل "اتجاهاً إيجابياً جدًّا" نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.

2- تم حساب التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية للتعرف على الصفات الشخصية والوظيفية لمفردات الدراسة(العاملين، المرضى)، ولتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها الاستبانتين.

3- معامل ارتباط بيرسون "ر"(Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والمتوسط المرجح لعبارات المحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة(الصدق البنائي) الخاص بمحاور الاستبانة الأربعة الأخرى.

4- تم استخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach"، لقياس ثبات أداة الدراسة (في الاستبانتين)، والذي يقيس قوة الارتباط بين عبارات أداة الدراسة.

5- تم استخدام المتوسط الحسابي(Mean)، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية إلى جانب المحاور الرئيسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.(كشك،1996، 89)

علما بأن تفسير درجة الموافقة للعبارات أو المحور يتم كما سبق وأن أوضحناه في النقطة(1) و(2) من هذا القسم.

6- تم استخدام الانحراف المعياري(Standard Déviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة عن متوسطها الحسابي ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس(إذا كان الانحراف المعياري أقل من الواحد الصحيح فيعني تركز الاستجابات وعدم تشتتها، أما إذا كان

الانحراف المعياري واحد صحيح أو أعلى فيعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها) علماً بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

7- استخدام اختبار(ت) أو اختبار المقارنة بين مجموعتين مستقلتين(Independent-Samples T test) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية(والتي تكون عند مستوى دلالة 0.05 فأقل) في التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينتي الدراسة(العاملين والمرضى)، والإجابة على فرضيات الدراسة.

8- تم استخدام اختبار(ف) أو تحليل التباين الأحادي(One-Way Anova) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية(والتي تكون عند مستوى معنوية 0.05 فأقل) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية، تعزى للمتغيرات الديمغرافية(الجنس، المستوى التعليمي).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- عرض نتائج الفرضيـة الأولـى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) وهي قيمة وسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه في مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)(t-test) لفحص دلالة الفروق، وذلك كما هو موضح في الجدول(4).

جدول(4) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه في مصلحة الاستعجالات الطبية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
العاملون	40	53.95	15.407	138	**7.429	0.01	توجد فروق دالّة بين المجموعتين
المرضى	100	31.96	15.983				

تشير النتائج المتوصل إليها الموضحة في الجدول(4) إلى أن قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه كانت(7.429) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.01)، وهذا ما يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة(Evarson et al, 1991) والتي توصلت إلى أنّ عددا كبيرا من المرضى الذين يشكلون أفراد العينة يرون أنّ الخدمات الصحية تسير نحو الاضمحلال والضعف رغم ما يعلن عنه من تحسينات فيها، فيما ترى الأقلية منهم وجود تحسينات حقيقية في مستوى الخدمات الصحية واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة طعامنة والحراحشة(1995) التي توصلت إلى وجود انطباعات سلبية لدى المرضى من النواحي التالية(مدى توفر وسائل الراحة في قاعات الانتظار، وخدمات الاستقبال)، كما

اتفقت مع دراسة الحسيني(2012) التي توصلت إلى عدم كفاية الفضاءات الداخلية والأسرّة في مصلحة الطوارئ بما يتناسب مع عدد المرضى في الحالات الطارئة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو نظافة البيئة الداخلية في مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)(t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول(5).

جدول(5) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو نظافة البيئة الداخلية في مصلحة الاستعجالات الطبية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
العاملون	40	54.175	2.58	138	**5.034	0.01	توجد فروق دالّة بين المجموعتين
المرضى	100	37.700	1.79				

تشير النتائج المتوصل إليها والواردة في الجدول(5) إلى أن قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات الاستقبال والتوجيه كانت(5.034) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.01)، وهذا ما يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العتيبي(2002)، التي توصلت إلى وجود فروق في مستويات الرضا عن الخدمات الصحية في المستشفيات العامة والخاصّة خاصّة الخدمات المعاونة والتي من بينها نظافة البيئة الداخلية، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الحيدري(2001)، التي توصلت إلى جملة من النقاط من بينها الاتجاهات الايجابية للمرضى نحو تحسين خدمات نظافة البيئة الداخلية ومرافقها، واتفقت مع دراسة العدوان وعبد الحليم(1997)، التي بينت أنّ عاملي نظافة المستشفى ونوع المستشفى كان لهما الأثر الأكبر في تحقيق الرضا لدى المرضى.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها في مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)(t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول(6).

جدول(6) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
العاملون	40	58.95	20.95	138	3.85**	0.01	توجد فروق دالّة بين المجموعتين
المرضى	100	43.97	20.69				

تشير النتائج المتوصل إليها والواردة في الجدول(6) إلى أن قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها كانت(3.85) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.01)، وهذا ما يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جاد الرّب(1996) التي توصلت إلى أنّ استخدام الأجهزة الحديثة في المستشفيات يعتبر من الأولويات، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الشلبي(1999)، التي توصلت إلى أنّ مستوى ملاءمة التجهيزات الطبية في المستشفيات كان متوسطا، كما اتفقت مع دراسة عبد الحليم ومرعي(2001)، التي بينت وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الصحية المتعلقة بالمباني والتجهيزات الطبية وغير الطبية، كما اتفقت مع دراسة عطية(2011)، التي أظهرت وجود فروق في استجابات عينة الدراسة مدى توفر مستلزمات المستشفيات سواء الأجهزة أو المعدات الحديثة.

4- عرض نتائج الفرضيـــة الرابعـــة:

تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)(t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول(7).

جدول(7) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
العاملون	40	51.55	16.636	138	1.448	0.150	لا توجد فروق دالّة بين المجموعتين
المرضى	100	46.71	18.334				

تشير النتائج الواردة في الجدول(7) إلى أن قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسط درجات اتجاهات العاملين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية كانت(1.448) وهي قيمة غير دالّة، وهذا ما يدل على قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عطية(2011)

التي توصلت إلى دور توفير الدورات التدريبية للعاملين من أجل تحسين الخدمات الطبية، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة مركز البحوث والتوثيق والمعلومات الصحية بوزارة الصحة اليمنية(2003)، التي توصلت إلى أنّه كلما كان التدريب على صلة مباشرة بالعمل ويغطي احتياجات العاملين كلّما أضاف معارف ومهارات جديدة وتحسّن الأداء، كما اتفقت مع دراسة(tengillimoghi et al, 1999)، التي توصلت إلى رضا المرضى عن مهارة وخبرة وسلوك وتدريب جهاز التمريض في المستشفيات الخاصّة مقارنة بالمستشفيات العامّة.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية بأبعادها الأربعة(خدمات التوجيه والاستقبال، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية) تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، المستوى التعليمي)، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(تحليل التباين الأحادي) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدولين المواليين:

5-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية بأبعادها الأربعة(خدمات التوجيه والاستقبال، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية) تعزى لمتغير الجنس.

جدول(8) نتائج اختبار تحليل التباين(ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة حسب الجنس

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	الفروق
خدمات الاستقبال والتوجيه	بين المجموعات	14283.585	1	14283.585	57.838	0.00	توجد
	داخل المجموعات	34080.158	138	246.958			
	الإجمالي	48363.743	139				
نظافة البيئة الداخلية	بين المجموعات	22557.184	1	22557.184	113.474	0.00	توجد
	داخل المجموعات	27432.609	138	198.787			
	الإجمالي	49989.793	139				
التجهيزات الطبية وملاءمتها	بين المجموعات	34574.196	1	34754.196	153.908	0.00	توجد
	داخل المجموعات	31162.054	138	225.812			
	الإجمالي	65916.250	139				
دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة	بين المجموعات	26848.576	1	26848.576	207.67	0.00	توجد
	داخل المجموعات	17893.216	138	129.661			
	الإجمالي	44741.793	139				

α = 0.05

من خلال الجدول السابق الخاص بإجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس وُجد أن الدلالة الإحصائية لجميع أبعاد الدراسة هي قيم أقل من(α=0.05)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بأبعادهـا الأربعة(خـدمات الاسـتقبال والتوجيـه، نظافـة البيئـة الداخليـة، التجهيـزات الطبيـة وملاءمتهـا وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية).

5-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية بأبعادها الأربعة(خدمات التوجيه والاستقبال، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية) تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

جدول(9) نتائج اختبار تحليل التباين(ANOVA) للفرق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	الفروق
خدمات الاستقبال والتوجيه	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	26508.912 21854.831 48363.743	1 138 139	6627.228 161.888	40.937	0.000	توجد
نظافة البيئة الداخلية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	30507.075 19482.718 49989.793	1 138 139	7626.769 144.316	52.848	0.00	توجد
التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	40901.380 25014.870 65916.250	1 138 139	10225.345 185.295	55.184	0.00	توجد
دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	32856.793 11885.000 44741.793	1 138 1239	8214.198 88.037	39.304	0.00	توجد

α = 0.05

من خلال الجدول السابق الخاص بإجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي وُجد أن الدلالة الإحصائية لأبعاد الدراسة هي جميعاً قيما أقل من(α=0.05)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بأبعادها الأربعة(خدمات الاستقبال والتوجيه، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية).

من نتائج الجدولين السابقين تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الإستشفائية بأبعادها الأربعة(خدمات التوجيه والاستقبال، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية) تعزى للمتغيرات

الديمغرافية(الجنس، المستوى التعليمي)، وهو ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهذا ما يتفق مع دراسة منصور(2004)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن مجال الخدمات الفندقية ومتغير(الدخل ومجال الطبيب ومتغير الحالة الاجتماعية) في المستشفيات الحكومية، ودراسة الحمد والشهيب(1990)، وتوصل الباحثان إلى وجود اختلافات(فروق) يعتد بها إحصائياً بين متغيرات(الجنس والمؤهل التعليمي والعمر ومستوى الدخل من جانب) وبين مستوى رضا أفراد العينة عن الخدمات المقدمة لهم بالعيادات الخارجية وخدمات الطوارئ من جانب آخر.

وقد توصل الباحث بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة الأساسية إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.01) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى في البعد الأول وهو خدمات الاستقبال والتوجيه لصالح عينة العاملين بمتوسط قدره(53.94) مقابل متوسط قدره(31.96) لعينة المرضى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.01) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى في البعد الثاني وهو نظافة البيئة الداخلية لصالح عينة المرضى بمتوسط قدره (54.175) مقابل متوسط قدره(37.7) لعينة المرضى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.01) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى في البعد الثالث وهو التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها لصالح عينة المرضى بمتوسط قدره(58.95) مقابل متوسط قدره(43.97) لعينة المرضى.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين متوسط درجات اتجاهات العاملين ومتوسط درجات اتجاهات المرضى في البعد الرابع وهو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية، حيث بلغ متوسط درجات اتجاهات المرضى على هذا البعد(51.55) مقابل متوسط قدره(46.71)، وهو ما يدل على الاتجاهات الايجابية للعامين والمرضى نحو دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اتجاهات العاملين والمرضى نحو خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية بالمؤسسات الاستشفائية بأبعادها الأربعة(خدمات التوجيه والاستقبال، نظافة البيئة الداخلية، التجهيزات الطبية وملاءمتها وصيانتها، دور التدريب في تحسين خدمات مصلحة الاستعجالات الطبية) تعزى للمتغيرات الديمغرافية(الجنس المستوى التعليمي)، حيث كانت نتائج تحليل التباين الأحادي دالّة عند مستوى(α=0.05) بالنسبة لمتغيري(الجنس، المستوى التعليمي) وعلى جميع أبعاد الدراسة.

مقترحات الدراسة:

بعد عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها، وبناءً على ما تمّ التوصل إليه يمكن إبداء جملة من المقترحات ذات العلاقة بخدمات مصلحة الاستعجالات الطبية، والمبينة أدناه:

- العمل الجاد على إيجاد آلية واضحة المعالم للتركيز على المرضى والتعرف على احتياجاتهم ورغباتهم بشكل مخطط ومدروس واستخدام الأساليب العلمية في ذلك، وتطوير النظم والعمليات وتعزيز عملية اتخاذ القرارات المستندة على البيانات.
- إبداء الإدارة العليا في وزارة الصحة الاهتمام بشكل أكبر بالأفراد، وبناء القدرات، ووضع الخطط اللازمة لمنهجة عمليات التدريب والتعليم المستمر وجعلها جزءا متكاملا في سياساتها، واتباع أساليب علمية في القياس والتقويم لنتائج التدريب وصياغة البرامج والخطط التدريبية انطلاقا من الحاجة وما يتطلبه الوضع في المؤسسة.
- توفير العدد الكافي من أعوان الصحة في أقسام مصلحة الاستعجالات الطبية من(أطباء اختصاص ممرضين، مساعدي التمريض)، بما يتلاءم مع العدد المتزايد من الحالات الطارئة على مدار اليوم وطيلة أيام الأسبوع.
- تحديث وتطوير الوسائل الضرورية اللازمة لتقديم الخدمات الصحية من أجهزة ومعدات طبية في أقسام مصلحة الاستعجالات الطبية، واقتنائها وفق معايير الجودة المحلية والعالمية.
- تدريب العاملين في مصلحة الاستعجالات الطبية على طرق الفرز الطبي المتبع عالميا في منطقة الاستقبال، بهدف الرفع من مهاراتهم ومعارفهم وتطبيق ما تعلموه ميدانياً لزيادة فعالية هذه المصلحة وتقليل شكاوى المرضى فيما يخصّ سوء الاستقبال والإهمال.
- تدريب عمال النظافة على الطرق الصحيحة في عمليات التنظيف، واستخدام مواد التنظيف ومحاليل التعقيم والتطهير بطريقة آمنة وفعّالة، والحرص الدائم على نظافة الممرّات وغرف المرضى والمرافق الصحية تجنباً لانتشار العدوى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

جاد الرب، سيد محمد(1996). *إدارة المنظمات الصحية والطبية: منهج متكامل في إطار المفاهيم الإدارية الحديثة*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الحسين، خالد بن عبد الرحمن وآخرون(2003). *دليل الوصف الوظيفي للعاملين بالمستشفيات*. الإدارة العامة للمستشفيات. وزارة الصحة. السعودية.

حسين، منصور(2006). الخدمات الصحية المقدمة للمرضى المنومين في المستشفيات الحكومية بمدينة إربد. *مجلة المنارة*. 13(1). 1-39.

الحسيني، حسين علي لفته(2012). *تقييم مشكلات وآفاق تطوير شعبة الطوارئ في المستشفيات. دراسة تطبيقية في مستشفيات دائرة صحة بابل*. بحث دبلوم عالي في إدارة المستشفيات. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة.

الحمد، فهاد والشهيب، صالح (1990)، خدمات المستشفيات –استطلاع انطباعات وآراء المستفيدين– *الإدارة العامة*. العدد 271. 7- 37.

الحيدري، عصام محمد خيضر(2001). *تقويم جودة الخدمات الصحية من وجهة نظر المرضى*: دراسة تحليلية لآراء واتجاهات المرضى الراقدين في مستشفى الكندي التعليمي في بغداد بحث دبلوم مستشفيات. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

خالد، بن سعيد بن أحمد الحربي(2009). *أسس الجودة التعليمية في إعداد وتدريب المعلم من المنظور الإسلامي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: السعودية.

خليفة، عبد اللطيف(1990). *سيكولوجية الاتجاهات*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

ريز، أندرو وباركر، ديفيد(1995). *تحليل التكاليف في برامج الرعاية الصحية الأولية*. ترجمة المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط. دليل لتدريب مديري البرامج. الإسكندرية. مصر.

طعامنة، محمد والحراحشة، برجس(1995). أثر مستوى الخدمة على رضا المستفيدين من خدمات المراكز الصحية في محافظة المفرق. ***مؤتة للبحوث*** *والدراسات*. 10(6). 117-130.

عبد الحليم، أحمد والشلبي، فيصل مرعي(2001). مستوى الخدمات الصحية المقدمة في المستشفيات الحكومية الأردنية – دراسة تقيميه من وجهة نظر الأطباء العاملين فيها-. *مؤتة للبحوث والدراسات*. 16(6). 77- 122.

العتيبي، أدام غازي(2002). مقارنة جودة الخدمة الصحية للمرضى في غرف التنويم في المستشفيات العامة والخاصة في دولة الكويت. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*. 18(2). 1-36.

عدوان، ياسر وعبد الحليم، أحمد(1997). العوامل المرتبطة بتحقيق الرضا عن الخدمات المقدمة للمريض في المستشفيات الأردنية. *مجلة أبحاث اليرموك*. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 13(1). 303- 319.

الغامدي، عبد الله بن درويش(2006). *تقويم أداء موظفي الاستقبال في المستشفيات العسكرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

الفيشاوي، فوزي عبد القادر(2001). نفايات للصحة أيضا. *مجلة أسيوط للدراسات البيئية*. العدد20. قسم علوم وتكنولوجيا الأغذية . جامعة أسيوط. مصر.

كشك، محمد بهجت(1996)، *مبادئ الإحصاء واستخداماتها في مجالات الخدمة الاجتماعية*. الإسكندرية: دار الطباعة الحرّة.

مختار، هيفاء بنت فؤاد(2003). *دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالخدمة الصحية*. دراسة تطبيقية على اتجاهات المرضى ورؤساء الأقسام في مستشفى الملك فهد بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز: السعودية.

مصلح، عطية(2011). *قياس جودة الخدمات من وجهة نظر العاملين والمرضى في المستشفيات العاملة في مدينة قلقيلية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

المعموري، هناء حميد جاسم(2006). *واقع إدارة أقسام الطوارئ في مستشفيات دائرة صحة بغداد وآفاق التطوير*. بحث دبلوم عالي في إدارة المستشفيات. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد.

المراجع الأجنبية:

Afilalo, Marc, et autres(2000). *Guide de gestion de l'unité d'urgence*. La direction des communications du ministère de la santé et des services sociaux France.

Evarson, Eileen & Whittington, Dorothy(1991). Patient Satisfaction Studies. Problems and Implications Explored In Pilot Study in Northern Irland. *Health Education Journal*. 50(2).

Payne .A, Clark, M, H. Peck and M. Christopher(1995). Relationship Marketing: Towards a New Paradigm. In: A. Payne(ed). Advances in Relationship Marketing. Kogan Page. London.

Reidenbuck &others(1990). Exploring perception of hospital operations by a modification serviqual . *journal of health care marketing*. 10(4). 47-55.

Tompson, AGtt(1983). *The measurement of Patient Perception of Hospital care*. Unpublished doctoral thesis v Mist. university of Manchester.

Tengililimoglu dilaver, adnan & dzielewski sofia. F(1999). Patient satisfaction in turkey: différences between public and private hospitals . *journal of community health*. Vol.24. 73-91.

المواقع الالكترونية:

http:// www.Moncefmaerzouk.net تاريخ الاسترجاع الأربعاء 20 جانفي 2015

http:// www.salamaty.com تاريخ الاسترجاع الأربعاء 4 فبراير 2015

واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم

أ. زينب بلقندوز

جامعة مستغانم، الجزائر

استلم بتاريخ: 27-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 14-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 15-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة بعنوان إلى التعرف على واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم ودراسة الفروق بين الطلبة فيما يخص الصحة النفسية على ضوء متغير الجنس وذلك بإتباع المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة مقياس "كولدبيرغ" للصحة النفسية الذي طبق على عينة قدرها 55 طالبا وطالبة من تخصص علم النفس، وقد تم اعتماد برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss) لتحليل بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- يوجد مستوى عالي من الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.
- الطالبات يتمتعن بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية مقارنة بالذكور.

الكلمات المفتاحية: الطلبة؛ الصحة النفسية؛ الجامعة.

Mental health as viewed by students of Abdelhamid Ben Badis -Mostaganem

Zineb BELGUENDOUZ

University of Mostaganem, Alggeria

Abstract

this study aimed at investegating the level of mentale health as viewed by university students.55students of Abdelhamid Ben Badis – Mostaganem were randomly selected, kelberg Mental health Scale was used to measure the level of mental health. Reasults showed that the excessive high level of mental health among university students. Also significant differences between males and females in regard to health Scale.

Key words: students, mental health, University**.**

مقدمـة:

إن موضوع الصحة النفسية هو أحد المواضيع التي تتمحور حولها حياة وتقدم الفرد والمجتمعات نظرا للتأثيرات السلبية أو الإيجابية التي تصبغ الواقع المعاش للفرد حسب درجة صحته النفسية، فنهضة الأمم تعتمد بالأساس على مدى سلامة وعافية الموارد البشرية للمجتمعات فيما يخص الجوانب العقلية النفسية، الجسمية والاجتماعية وهذا ما يعتبر بمثابة كفاءة قاعدية في مضمار تحقيق جودة الحياة النفسية للأفراد وبالتالي المجتمعات الإنسانية.

وتعرف الصحة النفسية "كحالة دائمة نسبيا يكون الفرد فيها متوافقا نفسيا(شخصيا وانفعاليا واجتماعيا مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين وقادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته لأقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا".(زهران، 2005، 09)

الإشكالية:

تعد الصحة النفسية حلقة وصل ضرورية للفرد بمناحي الحياة المختلفة الاجتماعية منها أو الفكرية الثقافية وعلى وجه الخصوص لدى الطالب الجامعي وما يترتب من آثار ينجم عنها إما تخريج جيل يتمتع باستقلالية في شخصيته ويتكامل لوظائفه النفسية، العقلية، الاجتماعية أو العكس حيث أن المعاناة التي تسود الوسط الجامعي تترك أثرا واضحا على الصحة النفسية للطالب الجامعي، وتعتبر الصحة النفسية بأنها "عملية التكيف أو التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله الشعور بالسعادة والراحة النفسية". (مرعب، 2014، 324)

ثم إن تحقيق الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي يحقق بالضرورة مؤسسات ذات طابع علمي وتربوي تتمتع بالسلامة وقادرة على النمو والسير نحو الأفضل، وانطلاقا مما سبق تأتي إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- ما واقع الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة؟

بالإضافة للتساؤل الفرعي للدراسة وهو كالآتي:

- هل يختلف مستوى الصحة النفسية باختلاف متغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى الصحة النفسية كما يدركه طلاب جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.
- التعرف على الفرق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة وتتجلى في ناحيتين الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

1/ الأهمية النظرية:

- إن موضوع الصحة النفسية يرتبط ارتباطا مباشرا بالتوازن النفسي والاجتماعي للفرد.
- التعرف على مستوى الصحة النفسية يعتبر مؤشرا مهما للتنبؤ بالمستقبل الصحي العام للفرد.
- استهدفت الدراسة واقع الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين بذلك هي تسعى لتحقيق رؤية استكشافية صحية واجتماعية لإطارات المستقبل باعتبار التمتع بالاستقرار النفسي وتحقيق الفرد لذاته والتكيف مع مجتمعه هو من ضمن محددات الصحة النفسية.

2/ الأهمية التطبيقية:

- ينبع الاهتمام المتزايد للباحثين بموضوع الصحة النفسية نظرا لزيادة العبء العالمي للأمراض بصفة عامة وخاصة الأمراض النفسية التي ظهرت كنتيجة حتمية لظروف العيش المعاصرة التي أضحت تفرض على الشاب تسريع وتيرة الاستجابة للتحديات العلمية والعملية.
- كونها تتناول بالشرح والتفسير موضوع واقع الصحة النفسية لدى شريحة مهمة بالمجتمع الجزائري ألا وهي الطلبة الجامعيين وهذا نظرا لأن توازن البنية النفسية للطالب هو ما يحقق له الكينونة الإيجابية التي تتجلى من خلال التكيف مع ظروف الحياة ومواكبة تحدياتها.
- قناعة شخصية بضرورة التعرف على واقع الصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة مستغانم على أمل إجراء دراسات مستقبلية على عينات كبيرة و بمقياس نفسي مقنن على البيئة الجزائرية يمكن من عمل برنامج إرشادي للصحة النفسية موجه للطلبة.

حدود الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود التالية:

- الحدود البشرية: تحددت الدراسة بعينة من الطلبة الجامعيين قدرها 55 طالبا من كلية العلوم الاجتماعية يدرسون تخصص علم النفس.
- الحدود الزمانية: تحددت الدراسة زمنيا من شهر ديسمبر 2015 إلى شهر فيفري 2016.
- الحدود المكانية: تحددت الدراسة مكانيا بجامعة عبد الحميد بن باديس– بولاية مستغانم.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الصحة النفسية Mental health:

1/ نظريا: عرف الخواجه (2010، 12) الصحة النفسية بأنها: "حالة ايجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك".

2/ إجرائيا: عرفت منظمة الصحة العالمية(2002) الصحة النفسية بأنها: "حالة من العافية التي يدرك الأفراد فيها قدراتهم ويستطيعون التصدي للكروب العادية في الحياة، ويعملون بصورة منتجة ومثمرة ويقدمون إسهامات إلى مجتمعاتهم".(منظمة الصحة العالمية، 2002، 7)

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

1. تعريف الصحة النفسية:

عرف الأحمد(1999) الصحة النفسية بأنها: "فهم الذات والمجتمع الذي يؤدي لاستغلال إمكانات الفرد حسب أهداف وأنظمة المجتمع ما ينتج عنه توافق عام وتفاعل ينجم عنهما إنتاج وعمل وبالتالي تحقيق الصحة النفسية والتكيف الحسن والتوافق السوي".(الأحمد، 1999، 46)

عرف دستور منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها: "حالة كاملة من العافية الجسمية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد غياب المرض أو الإعاقة".(حجازي، 2004، 26)

حسب هذين التعريفين فالصحة النفسية ليست فقط غياب الإعاقة أو المرض إنما هي الوصول لحالة اكتمال العافية جسميا وعقليا واجتماعيا مما يتيح للفرد القيام بوظائفه مع ما يناسب صحته الجسمية والعقلية بمعنى آخر توازن الفرد جسميا وعقليا واجتماعيا، ما يؤكد على وحدة مفهوم الصحة النفسية وتشير بعض الدراسات إلى وجود مفهومين أساسيين للصحة النفسية يركز أحدهما على أن الصحة النفسية هي الخلو من الأمراض النفسية والعقلية وهذا المفهوم مكيف حسب ميدان الطب العقلي، في حين المفهوم الثاني يركز على الجانب الإيجابي.(فهمي، 1995، 15)

2. معايير الصحة النفسية:

المعيار الإحصائي: يقصد به أن أي ظاهرة نفسية عند قياسها وإحصائها تتوزع وفقا للتوزيع ألاعتدالي بمعنى أن الغالبية من العينة الإحصائية تحصل على درجات متوسطة في حين تحصل فئتان متناظرتان على درجات مرتفعة(أعلى من المتوسط) ودرجات منخفضة(أقل من المتوسط) وبهذا المعنى يصبح السواء هو المتوسط الحسابي للظاهرة في حين يشير الانحراف لأحد طرفي المنحنى إلى اللاسواء. (أبو العمرين، 2008، 19)

المعيار المثالي: يقصد به حالة الكمال لمجموعة من الشروط الواجبة المستقلة عن الواقع والزمن التي يعتبر الوصول إليها والسعي نحو تحقيقها أمرا جديرا بالطموح وتصف المعايير المثالية الإمكانات التي تستحق السعي كمثل أعلى للسلوك الإنساني ويتم تقييم السواء أو الشذوذ في هذا المعيار من وجهة نظر إما أخلاقية أو دينية أو إيديولوجية أو بالاستناد لقيم أخرى، فمفهوم الصحة النفسية الذي صاغته منظمة الصحة العالمية يستند للمعيار المثالي والذي تعد فيه الصحة الحالة المثلى من الإحساس الجسدي والنفسي وليس مجرد غياب المرض.(بشير، 2011، 114)

المعيار الوظيفي: يقصد بالمعيار الوظيفي عموما الحالة المتفقة مع الفرد فيما يخص أهدافه وقدراته وإذا افترضنا أن العمل في أيام العطل ممنوع وفقا للمعيار المثالي فمحاولة وضع تكرار إحصائي سوف تعود لنتيجة مشابهة أي أن عدد قليل من الناس هم من يعملون في أيام العطل لكن عند تأملها من وجهة نظر المعيار الوظيفي فإنه يمكن النظر للعمل بالنسبة للشخص على أنه أمر اعتيادي من الناحية الوظيفية، بمعنى يعتمد تقييم السلوك بأنه سوي أو مضطرب من خلال معرفة الهدف الكامن خلف هذا السلوك. (بشير، 2011، 114)

المعيار التفاعلي: يشير هذا المعيار إلى أن المعايير السابقة ليست منعزلة عن بعضها البعض وإنما ترتبط مع بعضها بطريقة تفاعلية، فكما تعبر المعايير الوصفية على تكرار أو احتمال ظهور سمات معينة يمكن تحديده كذلك تستطيع المعايير المثالية والوظيفية أن تحصل على المعلومات باستخدام الطرق الإحصائية لاستنتاج تغير ما. (بشير، 2011، 115)

من خلال مطالعة المعايير السابقة للصحة النفسية فإنه بالإمكان قياس الظاهرة النفسية ودراستها كميا وإعطائها قيمة عددية موجبة أو سالبة، منخفضة أو مرتفعة هذا ما ينص عليه المعيار الإحصائي أما المعيار المثالي فيستند لحالة من الاكتمال بين العوامل المكونة للصحة النفسية(العامل النفسي الجسدي والاجتماعي)، ويفسر المعيار الوظيفي تلاؤم السلوك الفردي مع القدرات الشخصية للفرد سواء ما تعلق بالإمكانات النفسية أو الجسدية للفرد، ويجمع المعيار التفاعلي بين المعايير الثلاث السابقة ويهتم بالتأثير المتبادل بينها.

3. أهم النظريات المفسرة للصحة النفسية:

المدرسة التحليلية: حسب Freud الصحة النفسية هي القدرة على مواجهة الدوافع البيولوجية والغريزية(الهو) والسيطرة عليها في ضوء متطلبات الواقع الاجتماعي(الأنا الأعلى) بعبارة أخرى قدرة الأنا على التوفيق بين مطالب الهو والأنا الأعلى (بشير، 2011، 115)، التي هي في صراع دائم لذلك فالإنسان لا يصل إلا لتحقيق جزئي لصحته النفسية، بهذا فالفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا. (الأحمد، 2014)

وقد لخص Freud الصحة النفسية من منظور وظيفي في ثلاثية تتضمن الانجاز أو الابتكار Creation، الإنجاب Procreation، والترويح Recreation ويقصد بالإنجاز توظيف العلاقات والإمكانات لممارسة حياتية بناءة يليه الإنجاب الذي يستند للقدرة على الحب والارتباط العاطفي والوصول للنضج النفسي وتكملها القدرة على الترويح والاستمتاع بمباهج الحياة وتجديد الطاقات الحيوية. (بشير، 2011 (115

حسب Adler توجد ثلاث مجالات حياتية تعبر الصحة النفسية عن نفسها من خلالها وهي الثنائيات التالية (الحب/الشراكة، العمل/المهنة، المجتمع/الصداقة)، حيث يشير البعدان الأول والثاني إلى معيار الانجاز لدى Freud في حين البعد الثالث يستند للمسلمة القائلة بأن الإنسان مخلوق اجتماعي بالدرجة الأولى ومن خلال المهمات الحياتية الثلاثة المذكورة يتحقق مفهوم الشعور الجماعي لدىAdler

والذي حسبه لا يمكن اعتبار الإنسان سليما نفسيا إلا عندما يتناسب طموحه مع سعادة المجتمع وأن يلتزم بتحقيق عالم أكثر إنسانية.(غالي، 2014، 27)

بالنسبة لـ Erikson مؤسس النظرية النفسية الاجتماعية في النمو فيرى أن الصحة النفسية تتمثل في قدرة الفرد على مواجهة وتخطي مشكلات مراحل النمو التي يمر بها الفرد(بشير، 2011، 116) حيث أورد مجموعة من ثماني ثنائيات متقابلة حيث يشكل الثنائي الأول حالة الصحة النفسية والثاني حالة المرض أو الاضطراب في المراحل العمرية المتتالية من الميلاد وحتى الشيخوخة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(1) مراحل النمو

المرحلة	حالة الصحة	حالة المرض	السن
1	الثقة القاعدية	مقابل عدم الثقة	1.5 – 0
2	الاستقلال	مقابل الخجل والشك	3 -1.5
3	المبادرة	مقابل الشعور بالذنب	6 -3
4	البناء والتركيب	مقابل الشعور بالدونية	12 – 6
5	الهوية	مقابل انتشار الأدوار	المراهقة
6	العلاقات الحميمية	مقابل العزلة	سنوات الشباب
7	العطاء والانجاز	مقابل الركود	سنوات النضج
8	التكامل الشخصي	مقابل الأسى واليأس	التقاعد والشيخوخة

(حجازي، 2004، 43)

يتضح من خلال الجدول(1) أن المراحل الثماني للنمو التي يمر بها الفرد تؤثر على صحته النفسية بشكل مباشر، حيث تشكل كل مرحلة منها إما قاعدة للتوازن والتكيف النفسي أو ترسخ للاضطراب والمرض النفسي.

المدرسة الإنسانية: تقوم هذه المدرسة على النظرة المتفائلة للإنسان وحياته ومستقبله حيث تعني الصحة النفسية لدى أصحاب هذا المنحى "الحالة النفسية لمن استطاع أن يصل في حياته لمستوى متكامل من الإنسانية"، حيث هناك عدد من المؤشرات والدلائل التي تحدد معنى الإنسانية الكاملة ومنها: حرية الفرد، القدرة على التعاطف مع الآخرين، حب الآخرين، الالتزام بالقيم العليا كالخير والحق وهذا كله يعبر عن الصحة النفسية السليمة.(غالي، 2014، 29)

ومن بين المعتقدات الأساسية التي تقوم عليها المدرسة الإنسانية أن:

- الإنسان خيّر بطبيعته والمظاهر السلوكية السيئة تنشأ بفعل الظروف البيئية.
- الإنسان حر في حدود معينة فهو حر في اتخاذ القرارات ولكن هناك مواقف تحد من حريته.
- التأكيد على السلامة والصحة النفسية. (أحمد، 2014، 10)

يرى Rogers أن التقدير الايجابي غير المشروط من الأشخاص المرجعيين في حياة الطفل هو الذي يولد الانسجام العميق بين صورة الذات ومفهومها لدى الشخص وبين تجربته المعاشة أيضا وبهذا يصل الإنسان للصحة النفسية التي تتجلى من خلال الأبعاد الايجابية البناءة وهي(القدرة على الحب والتعاطف مع الآخر، تحمل مسؤولية القرارات والخيارات)، وقد أكد Rogers على الطبيعة المعافاة والبناءة للوجود الإنساني وبأن توفر الصحة النفسية هو ذاته توفر فرص تجلي هذه الطبيعة الخيرة من خلال التقدير الايجابي غير المشروط فالصحة النفسية بهذا ليست مسألة قائمة بذاتها إنما هي مشروطة بنوع التجربة الإنسانية مع الآخرين. (حجازي، 2004، 46)

من خلال ما سبق وخلاصة لهذه المدرسة يتضح التركيز على نوعية الخبرة الإنسانية المعاشة كمصدر دعم إيجابي لتحقيق الذات، حيث يرى Maslow أن للإنسان حاجات متنوعة تتنوع بصورة هرمية، وتتحقق الصحة النفسية عندما يتمكن الإنسان من إشباع حاجاته بوسائل تليق بإنسانيته، بهذا تختلف الصحة النفسية مثلما يختلف تحقيق الفرد لذاته وحاجاته النسبية كما عند Maslow أم للمحافظة على الذات كما عند Rogers (أحمد، 2014، 10)، وهذا الاختلاف هو ما يرسم اختلاف مستويات الصحة النفسية لدى الأفراد.

المدرسة المعرفية: تتضمن الصحة النفسية من وجهة نظر التيار المعرفي القدرة على تفسير الخبرات بطريقة منطقية تمكن الفرد من المحافظة على الأمل واستخدام مهارات معرفية مناسبة لمواجهة الأزمات وحل المشكلات، بالتالي فالشخص المتمتع بالصحة النفسية قادر على استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة للتخلص من الضغوط النفسية، فالإنسان يقع صريع المعاناة والاضطراب نتيجة لخلل في نظام المعتقدات أما الشخص المعافى فهو ذلك الذي يتمتع بنظام معتقدات واقعي في النظرة للذات والآخرين والدنيا، وينتج عن هكذا نظام واقعي عقلاني سيادة التفكير الايجابي في المواقف الحياتية كما في الموقف من الذات.(بشير، 2011، 118)

الدراسات السابقة:

- **دراسة بني يونس(2007):** هدفت دراسة بني يونس(2007) إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات الصحة النفسية وأبعاد التوجه الزمني لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وتكونت العينة من(118) طالبا وطالبة واستخدمت الدراسة مقياسي غولبيرغ ووليامز لقياس الصحة النفسية ومقياس الفتلاوي لقياس التوجه الزمني، وتم التوصل لنتائج منها: يوجد مستوى متوسط من الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية.

- **دراسة العيد(2007):** هدفت دراسة العيد(2007) إلى التعرف على أهمية الصحة النفسية لدى طلبة جامعة تلمسان، وطبقت الدراسة على عينة من(640) طالبا وطالبة، وتم التوصل للنتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص درجاتهم على أبعاد الصحة النفسية.

- **دراسة محيميد وصالح(2008):** هدفت الدراسة إلى تشخيص العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للفرد في الجامعة المستنصرية، واشتملت عينة الدراسة على(310) مبحوث يشملون أساتذة وطلبة

وموظفين بالجامعة، وتم التوصل للنتائج التالية: نسبة كبيرة من أفراد العينة لديهم انخفاض في مستوى الصحة النفسية.

- **دراسة أحمد(2014):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عمر المختار، وتكونت العينة من100 طالب وطالبة وتوصلت النتائج إلى: توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس الصحة النفسية وفق متغير المرحلة الدراسية.

- دراسة غالي(2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة وهران وفقا لمتغيري(الجنس، الإقامة الجامعية) وقد بلغ تعداد العينة(213) طالبا وطالبة وتوصلت النتائج إلى أن:

- معظم الطلبة المبحوثين يتجاوز مستوى الصحة النفسية لديهم المتوسط ومنهم من يفوق ذلك وهذا يؤكد اعتدال الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا للإقامة الجامعية ولصالح الطلبة ذوي الإقامة الداخلية.

- **دراسة قمر(2016):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني في علاقتهما بجملة المتغيرات التالية(التخصص، المستوى الدراسي، النوع الأكاديمي)، وطبقت الدراسة على عينة(100) طالب وطالبة، وتوصلت للنتائج التالية:

- وجود درجة مرتفعة من الصحة النفسية بين الطلبة.
- غياب الفروق في الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف متغيرات(الجنس والتخصص).

وانطلاقا مما سبق من عرض لأدبيات الموضوع نلاحظ أن أغلبية الدراسات السابقة التي تم عرضها اهتمت بمستويات الصحة النفسية في علاقتها بمتغيرات أخرى، كما هو الأمر بالنسبة لدراسة بني يونس(2007) الذي درس العوامل ذات التأثير المباشر على الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي، كما أن معظم الدراسات استخدمت عينات مختلطة سواء من موظفين وطلبة جامعيين أو من طلبة من مختلف التخصصات على عكس دراستنا التي جاءت عينتها من طلبة بنفس المستوى الجامعي ومن نفس التخصص، وعلى خلاف الدراسات السابقة فإن دراستنا تسعى لترصد واقع الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ومستويات الصحة النفسية لديهم تبعا لمتغير الجنس.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي لملائمته لأغراض الدراسة الحالية وباعتباره متداولا في الدراسات النفسية والتربوية، وذلك لاهتمامه باستعمال التكرارات والنسب المئوية لوصف الظاهرة النفسية بدقة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم والمسجلين خلال الموسم الجامعي2016/2015، وقد تم سحب عينة الدراسة الميدانية بطريقة عشوائية بواقع 55 طالبا وطالبة جامعية يتوزعون حسب الجنس إلى 15 ذكرا و40 أنثى بمتوسط أعمار قدره(21.6سنة) وانحراف معياري يقدر بـ(2.31).

جدول(2) توزيع عينة الدراسة الأساسية

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	15	40	55
النسبة المئوية	27.27	72.73	100

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

- **وصف الأداة:** أعد هذا المقياس "كولدبيرغ" وقننه على البيئة اليمنية علي وادي سنة 1999م ضمن دراسته الموسومة بـ "أثر الإفراط في تناول القات في الصحة النفسية لطلبة الجمهورية اليمنية" والمقياس في صيغته الأصلية يتكون من 60 فقرة، تغطي سبعة أبعاد:(أعراض الجهاز العصبي المركزي والصحة العامة، أعراض سيكوسوماتية، أعراض النوم واليقظة، أعراض السلوك الملاحظ والسلوك الشخصي ، أعراض السلوك الملاحظ المتعلقة بالآخرين، أعراض المشاعر الذاتية، أعراض المشاعر الذاتية الخاصة بالقلق والاكتئاب بصورة رئيسية)، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين(60- 240) وتفسر كما يلي: أقل من 60(مستوى منخفض)، 61- 120(مستوى متوسط)، 121- 180(مستوى فوق المتوسط)، 181- 240(مستوى عالي)، وهذا المقياس يتناسب ويتلاءم وخصائص البيئة الجزائرية كبيئة عربية وقد تم اعتماده نظرا لعدم وجود اختلاف كبير بين البيئتين اليمنية والجزائرية كبيئتين عربيتين ماعدا بعض التعديلات الطفيفة فيما تعلق بإضافة بدائل الإجابة في إطار أمام الفقرات.

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: لقد تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المقارنة الطرفية من خلال حساب الفروق في الأداء على الأداة لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى 28 طالبا من عينة الدراسة الأساسية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(3) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الصحة النفسية

المقياس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	العليا	14	232.07	15.15	4.35	دالة عند 0.01
	الدنيا	14	213.35	5.42		

نلاحظ من خلال الجدول(3) أن قيمة(ت) المحسوبة(4.35) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لدى أفراد العينة، وبالتالي فإن الأداة صادقة وبالإمكان اعتمادها في الدراسة.

الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

جدول(4) ثبات مقياس الصحة النفسية بمعادلة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
60 فقرة	0.95

تم استخراج ثبات مقياس الصحة النفسية باستخدام معادلة(ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات (0.95) وهو معامل ثبات عالي مما يجعل من المقياس مناسبا ويمكن استخدامه لأغراض الدراسة.

إجراءات التطبيق:

بعد أن تم تحديد عينة الدراسة الأساسية قامت الباحثة بتوزيع استمارات مقياس الصحة النفسية على العينة المحددة بـ(55) طالبا وطالبة من مستوى السنة الثانية ليسانس تخصص علم النفس بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، وذلك مع توضيح تعليمات الإجابة وحث الطلبة على الالتزام بها.

الأساليب الإحصائية:

تم اعتماد كل من مقاييس الإحصاء الوصفي والاستدلالي وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss)20 للمعالجة الإحصائية وتحليل بيانات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة:

جدول(5) النسب المئوية للصحة النفسية حسب مستوياتها لدى الطلبة الجامعيين

مستوى الصحة النفسية	التكرار	النسب المئوية
فوق المتوسط	19	34.56
المرتفع	36	65.45
المجموع	55	100

من خلال ملاحظة الجدول(5) نجد أن65.45% من أفراد العينة لديهم مستويات عالية من الصحة النفسية مقابل ما نسبته 34.56% من إجمالي العينة يتمتعون بمستوى فوق المتوسط، وأمام هذه النتائج الايجابية يمكن القول بأن طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم يحوزون على مستويات لابأس بها من الصحة النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بني يونس(2007) من حيث أن أغلبية طلبة الجامعة الأردنية يتمتعون بمستوى متوسط من الصحة النفسية مقابل نسبة قدرت بـ18.7% ممن سجلوا مستويات عالية من الصحة النفسية، كما تتفق أيضا مع دراسة غالي(2014) التي توصلت لنتائج أشارت إلى أن معظم طلبة الجامعة يتمركزون ضمن المستوى المتوسط من الصحة النفسية.

وقد اختلفت النتائج الحالية مع ما توصل إليه محيميد وصالح(2008) في أن نسبة كبيرة من طلبة الجامعة المستنصرية بالعراق سجلوا انخفاضا في مستوى الصحة النفسية وذلك بالرجوع لعدة عوامل صنفها الباحثان إلى ثلاث مجموعات تبعا للتباين الكلي المفسر لها وهي حسب الترتيب التالي(مشاعر الحزن والكآبة والإحباط المستمر والقلق، اضطرابات النوم، ضعف التركيز وفقدان القدرة على حل المشكلات اليومية).

2- مقارنة مستوى الصحة النفسية على ضوء متغير الجنس:

جدول(6) مقارنة لمستوى الصحة النفسية لدى الجنسين

الجنس / المستوى	الذكور		الإناث		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
فوق المتوسط	09	16.36	10	18.18	19	34.55
المرتفع	06	10.91	30	54.55	36	65.45
المجموع	15	27.27	40	72.73	55	100

يتضح من خلال ملاحظة الجدول(6) بأن الإناث يتمتعن بقدر عالي من الصحة النفسية تقدر نسبته بـ54.55% مقارنة بما نسبته10.91% لدى الذكور، في حين جاءت تمركزت استجابات معظم الذكور بالمستوى فوق المتوسط من الصحة النفسية والذي قدرت نسبته بـ 16.36% موازاة مع فرق طفيف لدى الإناث تقدر نسبته بـ 18.18%، بالتالي فإنه يمكن القول بأن الطالبات يتمتعن بمستويات لا بأس بها من الصحة النفسية ويحتلن الصدارة بما نسبته 54.55 % مقابل ما نسبته 18.18% لديهن مستوى فوق المتوسط من الصحة النفسية، لكن الذكور على العكس تمركزت استجاباتهم في المستوى فوق المتوسط بما نسبته 16.36% مقابل نسبة تقدر بـ 10.91% فيما يخص الطلبة ذوي المستوى العالي من الصحة النفسية، وهذا طبقا للنتائج المحصل عليها على مقياس الصحة النفسية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أحمد(2014) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة على مقياس الصحة النفسية وذلك بالرجوع لمتغير المرحلة الدراسية، كما سجلت

دراسة غالي(2014) أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة في ما يخص درجات الصحة النفسية وذلك تبعا لمتغير الجنس وقد اعتمدت الدراسة متغيرا آخر هو الإقامة الجامعة وتوصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة تبعا لمتغير الإقامة الجامعية وجاءت دالة لصالح الطلبة ذوي الإقامة الداخلية، فيما اختلفت النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة قمر(2016) من حيث غياب الفروق في الصحة النفسية بين الطلبة من ذكور وإناث وقد أرجع الباحث ذلك إلى نمط التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث في عصرنا الحالي الذي يكاد يكون متشابها لأبعد الحدود ما قلص الفروق بين الجنسين.

خاتمة:

يمكن تلخيص أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة فيما يلي:

- يوجد مستوى عالي من الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، حيث بلغ إجمالي استجابات الطلبة على مقياس الصحة النفسية، وفيما يخص المستوى المتوسط ما نسبته 34.55% بواقع 19 فردا من العينة الإجمالية المكونة من 55 طالبا وطالبة مقابل نسبة تقدر بـ65.45% سجلوا مستويات عالية من الصحة النفسية.
- مستوى الصحة النفسية مرتفع لدى الإناث حيث عند مقارنة استجابات الطلبة(إناث وذكور) على مقياس الصحة النفسية سجلنا تمركز استجابات أغلبية الذكور في المستوى فوق متوسط من الصحة النفسية بنسبة إجمالية تقدر بـ 16.36% مقابل نسبة 18.18% لدى الإناث وبقية الاستجابات جاءت في المستوى العالي وسجلنا فيها تقدم الإناث بما نسبته 54.55% مقابل نسبة 10.91% للذكور.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي تشير إلى تحقيق مستويات عالية من الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم على العموم فإننا نقترح ما يلي:

- العمل على تفعيل مشروع الدفتر الصحي للطالب الجامعي نظرا لأهميته في الكشف بدقة عن الحالة الصحية العامة ودوره في تتبع تاريخ المرض إن وجد.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من ولايات الوطن لبناء مقياس مقنن على البيئة الجزائرية وذلك لانعدام مقياس خاص بالصحة النفسية موجه للطلبة الجزائريين حسب اطلاع الباحثة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو العمرين، ابتسام أحمد(2008). *مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أدائهم*. ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

أحمد، أشرف عبد العظيم(2014). *الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي*. دراسة غير منشورة. جامعة عمر المختار: ليبيا.

الأحمد، عبد العزيز بن عبد الله(1999). *الطريق إلى الصحة النفسية*. السعودية: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

بشير، حسام(2011). *فعالية النشاط الترويحي في تحقيق الصحة النفسية وإدماج المعاق حركيا*. دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر3: الجزائر.

بني يونس، محمد محمود(2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 34(1). 15- 31.

حجازي، مصطفى(2004). *الصحة النفسية: منظور تكاملي للنمو في البيت والمدرسة*. (ط2). المغرب: المركز الثقافي العربي.

زهران، حامد عبد السلام(2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط4). مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عبد الله، عبد الله(2008). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة*. ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

عزب، حسام عز الدين وفتحي، عبد الخالق(د.س). *الصحة النفسية للمتعلمين: كتيب المتدرب*. مصر: مركز التميز التربوي.

العيد، فقيه(2007). أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي: دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب جامعة تلمسان. *مجلة جامعة دمشق*.23(2). 273- 298.

غالي، مريم(2014). *الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة*. ماجستير غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

فهمي، مصطفى(1995). *الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف*. (ط3). مصر: مكتبة الإسكندرية.

قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد(2016). الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات: دراسة على عينة من طلبة كلية مروي التقنية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.2(1). 161- 183.

القوصي، عبد العزيز(1952). *أسس الصحة النفسية*. (ط4). مصر: مكتبة النهضة المصرية.

محيميد، نزيه عباس وصالح، عائدة هادي(2008). دراسة إحصائية للعوامل المؤثرة على الصحة النفسية للفرد في الجامعة المستنصرية بالعراق. *مجلة الإدارة والاقتصاد*.(68).125- 155.

مرعب، ماهر فرحان(2014). أثر الثقافة على الصحة النفسية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*.ع11. 321- 341.

منظمة الصحة العالمية(2002). *الاستثمار في الصحة النفسية*. مصر: المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

منظمة الصحة العالمية(2005). *تعزيز الصحة النفسية: المفاهيم، البيانات المستجدة، الممارسة*. القاهرة: المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

الملحق(1) مقياس كولدبيرغ للصحة النفسية(الصورة اليمنية)

تقنين علي وادي سنة 1999

تاريخ إجراء الاختبار:

اسم المفحوص:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التعليمة:

بهدف إجراء دراسة علمية حول الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة نود تعاونكم بالإجابة على فقرات المقياس المرفق علما أن الإجابة تتعلق بما تعاني منه في الفترة القريبة الماضية وليس ما كنت تعاني منه سابقا، هناك أربعة بدائل للإجابة عن كل سؤال اختر مباشرة البديل الذي ينطبق عليك بعد قراءتك للسؤال وذلك بوضع علامة(×) داخل الخانة المناسبة، تذكر أن هناك إجابة واحدة لكل فقرة ويرجى الإجابة عن جميع الفقرات.

1- تشعر بارتياح تام وصحة جيدة: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

2- تشعر بحاجة إلى مقويات: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

3- تشعر بتوعك أو إرهاق: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

4- تشعر بأنك مريض: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐ من المعتاد ☐

أكثر بكثير من المعتاد ☐

5- تشعر بصداع : كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐

أكثر بكثير من المعتاد ☐

6- تشعر بالشد والضغط في رأسك: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

7- قادر على أن تركز فيما تقوم به من أعمال: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

8- تخشى الإصابة بانهيار في مكان عام: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

9- تصاب بنوبات الحرارة والبرودة: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

10- تتعرق بغزارة : كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

11- لا تتمكن من النوم ثانية بعد استيقاظك المبكر جدا من موعد استيقاظك الاعتيادي:

كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐

أكثر بكثير من المعتاد ☐

12- نهضت من نومك غير مرتاح: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

13- تشعر بأنك في كامل قوتك: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

14- تشعر بنشاط ذهني ويقظة تامة: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

15- تشعر بالتعب إلى درجة أنك لا تستطيع تناول طعامك: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

16- تفقد الكثير من ساعات نومك بسبب الهم: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

17- تشعر بأرق في الليل: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

18- تعاني صعوبة في البدء بالنوم: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

19- تجد صعوبة في العودة للنوم عند استيقاظك لسبب ما: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

20- تحلم أحلاما بغيضة ومرعبة: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

21- تتمكن من جعل نفسك مندمجا أو منشغلا بعمل ما: أفضل من المعتاد ☐

كالمعتاد ☐ أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

22- تخرج من البيت في الوقت المعتاد: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

23- تتمكن من فعل ما يفعله غيرك في نفس ظروفك: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

24- تؤدي أعمالك على نحو جيد بشكل عام: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

25- راض عن الأسلوب الذي تنجز به مهماتك: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

26- تأخذ وقتا أطول مما تعودت لقضاء أعمالك: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

27- تتأخر في البدء بعمل واجباتك المنزلية: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

28- تفقد الرغبة بأداء نشاطاتك اليومية: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

29- تفقد الاهتمام بمظهرك الشخصي: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

30- تبذل جهدا عند انتقاء ملابسك كالسابق: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

31- تشعر بالعلاقة الحميمية والمودة نحو المقربين إليك: أفضل من المعتاد ☐

كالمعتاد ☐ أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

32- تنسجم مع الآخرين بسهولة: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

33- تمضي وقتا طويلا وممتعا في التحدث مع الآخرين: أفضل من المعتاد ☐

كالمعتاد ☐ أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

34- تخاف من أن تخبر الناس بشيء في حالة ارتكابك لحماقة ما: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

35- تؤدي دورا مفيد في أي شيء: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

36- قادر على اتخاذ القرارات بشأن الأمور التي تواجهك: أفضل من المعتاد ☐

كالمعتاد ☐ أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

37- غير قادر تماما على البدء بأي عمل: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

38- تشعر برهبة عندما تعمل كل شيء: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

39- منفعل وسريع الغضب: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

40- تشعر بأن الناس يراقبونك: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

41- تشعر بأنك مشدود دائما: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

42- لا تستطيع التغلب على مصاعبك: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

43- تشعر أن الحياة عبارة عن صراع دائم: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

44- تستمتع بنشاطاتك الاعتيادية يوميا: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

45- تأخذ الأمور بجدية: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

46- تصاب بالخوف الشديد والرعب دون سبب وجيه: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

47- قادر على مواجهة مشكلاتك: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

48- كل الأشياء تتراكم على راسك: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

49- تشعر بالتعاسة والاكتئاب: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

50- أخذت تفقد الثقة في نفسك: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

51- أخذت تفكر بأنك شخص تافه: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

52- تشعر بان الحياة ميؤوس منها: كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐

أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

53- تحس بالأمل حول مستقبلك: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

54- تشعر بالسعادة الكافية بصورة عامة: أفضل من المعتاد ☐ كالمعتاد ☐

أقل من المعتاد ☐ أقل بكثير من المعتاد ☐

55- تحس أنك عصبي وتوتر على الدوام: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

56- تشعر بان الحياة لا تستحق العيش: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

57- تفكر في الإقدام على الانتحار: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

58- تتمنى الموت والهروب من الحياة تماما: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

59- تفكر باستمرار في التخلص من حياتك: كلا مطلقا ☐

ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐ أكثر بكثير من المعتاد ☐

60- لا تستطيع في بعض الأحيان عمل أي شيء لأن أعصابك متعبة جدا:

كلا مطلقا ☐ ليس أكثر من المعتاد ☐ أكثر من المعتاد ☐

أكثر بكثير من المعتاد ☐

نشكر لكم حسن تعاونكم

التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح

د. زهير عبد الحميد النواجحة
جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

استلم بتاريخ: 02-10-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 20-12-2016 قبل للنشر بتاريخ: 01-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل وإيجاد الفروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات التعطل، واختيرت عينة عشوائية من خريجي الجامعات العاطلين عن العمل والمسجلين ضمن سجلات مديرية عمل رفح والبالغ قوامها(300)، ولأجل ذلك قام الباحث بتصميم مقياس التلوث النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التنكر للهوية، والتعلق الثقافي، من جانب آخر بيّنت النتائج انخفاض مستوى الميل نحو الانتحار، الفوضوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح العزاب ومن جانب آخر أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات التعطل.

الكلمات المفتاحية: التلوث النفسي؛ التنكر للهوية الحضارية؛ التعلق الثقافي؛ العاطلين عن العمل.

Psychological pollution among college graduates unemployed In Rafah Governorate

Zuhair Abd Hameed EL NAWAJHA
Quds Open University, Palestine

Abstract

The current study aimed to identify the psychological pollution level among college graduates unemployed, and Find differences in psychological pollution depending variable on sex, marital status, academic qualification, and the number of years of unemployment ,were selected for random sample of unemployed university graduates work and registered within the records of the work of the Rafah Directorate-strong (300). Therefore the researcher designed psychological pollution scale, the study results showed the high level of denial of identity, of civilization and abuse, hung up On the other hand the results showed low level of tendency to commit suicide and chaotic, The study results indicated the existence of differences in psychological pollution according to gender in favor of males and according to social situation variable in favor of singles. And The results showed no differences in psychological pollution according on qualification variable, and number of years of unemployment variable.

Key words: psychological pollution, Denial of cultural identity, Cultural reincarnation, unemployed.

مقدمـة:

كثر الحديث خلال الآونة الأخيرة عن ظاهرة التلوث النفسي، وأصبحت هذه الظاهرة مثاراً لنقاش واسع النطاق في أوساط علماء النفس والتربية والاجتماع، وتباينت وجهات النظر حول أسباب وتداعيات هذه الظاهرة، فمنهم من يرى أن التلوث النفسي ناجم عن تردي الأوضاع الاقتصادية وضغط المشاكل الاجتماعية، ويرى فريق آخر أن سلبيات الاستخدام الخاطئ للإنترنت والتقنيات الحديثة هو الأساس في بروز هذه الظاهرة، وهناك فريق آخر يرجعه إلى الأوضاع السياسية والحروب، وحالة الصراع الدائرة رحاها في مناطق مختلفة من هذا العالم، وهناك من يربطه بظروف التنشئة الوالدية غير السويّة وخبرات الطفولة السلبية.

وعلى الرغم من شيوع هذه الظاهرة وانتشارها عبر الأزمنة والحضارات المختلفة، إلاّ أنّ عمليات البحث والدراسة فيها تعد حديثة النشأة، وذلك بحسب ما توافر من أدبيات سيكولوجية في نطاق حدود علم الباحث، ويُعد(1994)Rachman أول من تناول مفهوم التلوث النفسي في دراسته الموسومة بعنوان "التلوث النفسي" والذي عرّفه بأنه "إحساس داخلي مصحوب بحالة انفعالية حادة ينتج عن تصورات وأفكار وسلوكيات غير مقبولة". (Fairbrother, 2002, 21)

وتسجل مظاهر التلوث النفسي حضوراً قوياً لدى كافة المجتمعات سواء المتقدمة منها والنامية، فهو شديد العدوى وسريع الانتشار، وهو ليس بالأمر البسيط الذي يمكن التغاضي عنه والاستهانة به، كونه يعد من أخطر المشاعر والسلوكيات التي تهدد البناء النفسي للشخصية الإنسانية، والتركيبة الاجتماعية فهو بحق مشكلة مؤرقة وتداعياته خطيرة، فواجب المجتمعات أن تتصدى للتلوث باعتباره ظاهرة غير مألوفة وخارجة عن النسق القيمي ومعايير الحياة السوية المستقيمة.

والنفس حينما تتلوث فإنها تتجرد من نوازعها الإنسانية وخصوصية قيمها، وأبدالها بتلك الدخيلة(الزائفة، الفاسدة، الشاذة) التي يروجها المفسدون والشواذ وأدعياء التخنث العالمي، وحين ذاك فإن نفوساً كهذه سوف لا تكتفي بتلويث بيئتها فحسب بل ستلوث كل معاني الحياة الأخرى وعدم الحفاظ عليها من سيطرة قوى الشر التي تقود العالم إلى نهاية متعجلة تنذر بخراب الدنيا ولعنة الآخرة، فتدنيس النفوس وتلويثها يكون أسوأ من قتلها، لأن قتلها يكون آنياً وبحدود الجسد، في حين أن تلويثها سيكون (كالوباء المعدي) ليس حصراً على أقرانها فحسب بل ستجر على أجيالها. (محمد، 2004، 7)

فالنفس البشرية شأنها شأن البيئة والطبيعة، تتلوث بما لا يحصى من الأضرار، لكن الطبيعة تتعافى ولديها القدرة إلى حدٍ ما على مقاومة أضرار التلوث، أما النفس البشرية فإنها إن تلوثت تحولت إلى حالة أخرى، وصارت طاقة معبّرة عن التلويث الذي أصابها، لأن تلوث النفوس يعني توفير آليات جديدة لحركتها والتعبير عن وجودها، وفي معظم الأحيان يكون التلوث منطلقًا من نمط تفكيري معين، هذا النمط يحقن النفس بآليات تتفق ومنهجه واتجاهاته، فيتسبب لها في عاهة الاستعباد والأسر والدمار، وهذه النفس المستعبدة الملوثة ستصنع عالمها المتفق مع درجة التلويث التي أصابتها، وبهذا تؤثر على العقل الذي تتعامل معه وتستعبده أيضاً. (السامرائي، 2013، 2)

والتلوث النفسي هو بمثابة تعبير عن مشاعر اليأس والإحباط والإخفاق في الحياة، وناتج عن عوامل ومسببات متعددة منها، البطالة وما ينجم عنها من قلق وفراغ وجودي، فهي مشكلة ذات أبعاد نفسية واجتماعية تنعكس آثارها السلبية على صحة الفرد النفسية والجسدية، فعدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته الأولية والثانوية يفقده القدرة على النمو السوي السليم، ويعيق توافقه النفسي والاجتماعي، ويحول دون ممارسة دوره الاجتماعي ويفقده مكانته، ولا يجد ما يحقق فيه ذاته فيشعر بالفشل والإحباط والحرمان ويصاب بالغضب والضيق والتوتر والقلق، ويؤدي به إلى فقدان الولاء لمجتمعه ووطنه، فيقع فريسة سهلة للأفكار السلبية والسيئة، وقد يدفعه ذلك إلى السير في طريق العنف والتطرف إمّا بدافع العقاب والانتقام أو التعويض أو تفريغ طاقة النشاط أو الحصول على بعض العائد المادي أو المعنوي إن أمكن عندما يقترف سلوكيات مرفوضة تتعارض مع القيم والمبادئ فيتصدى لها المجتمع.(زيدان، 2001، 361)

وتتفاقم مشكلة البطالة في الأراضي الفلسطينية من سنة لأخرى، فبحسب البيان الصحفي الصادر عن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني بتاريخ(2016/08/12)، فإن معطيات التقرير جاءت صادمة فيما يتعلق بالعاطلين عن العمل من فئة الشباب والخريجين، فقد أشارت نتائج التقرير أن63% من الشباب في الفئة العمرية من(15–29) يرغبون في الهجرة المؤقتة إلى الخارج نظراً للواقع الصعب الذي يعيشونه في ظل بطالة تخطت(39%) في الضفة الغربية وقطاع غزة، كما أشار التقرير إلى حقائق أخرى منها أن(4 شباب) من بين كل(10 شباب) في فلسطين في صفوف البطالة خلال الربع الأول من عام(2016)، وبلغ معدل البطالة بين الخريجين الشباب(51%) خلال الربع الأول(2016).

وأظهرت نتائج مسح انتقال الشباب في الفئة العمرية من(15–29) سنة من التعليم إلى سوق العمل إلاّ أن معدلات البطالة ترتفع بين الشباب كلما زاد مستوى التعليم، وهذا يعزى إلى وجود خلل وعدم وجود تخطيط يوائم بين مدخلات ومخرجات سوق العمل.(وكالة سما الإخبارية: samanews.com)

وللعمل أهمية وقيمة عظيمة في حياة الفرد، فهو وسيلة فعالة في تحقيق الفرد لذاته، وعلاج الكثير من الأمراض النفسية، وخاصة الاكتئاب والانتحار، وقد أبان ذلك الإمام أبو حامد الغزالي في موعظته الرائعة إذ يقول: "نفسك إن لم تشغلها شغلتك"، ويوضح إن لم تشغلها بالعمل والعبادة، شغلتك بالفساد والانحراف، فالفراغ وعدم وجود عمل ينشغل به الفرد يجعله عرضة للانحراف والتلوث. (إبراهيم وعبد العليم، 1998، 188)

الإشكالية:

يعاني الشعب الفلسطيني وتحديداً في قطاع غزة من مشكلات متعددة ومتداخلة يأتي في مقدمتها ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات، فمنذ ما يقرب من عشر سنوات مضت، يلمس المتتبع للشأن الفلسطيني وتحديداً في قطاع غزة، انعدام فرص التشغيل في المؤسسات الحكومية، وتدني قدرة القطاع الخاص على استيعاب الأعداد المتزايدة من الخريجين الجدد في سوق العمل المحلي، وإغلاق أسواق العمل العربية أبوابها أمام العمالة الفلسطينية، إضافة إلى ذلك فقد نجم عن حالة الانقسام السياسي البغيض بروز بطالة من نوع آخر تسمّى(عدم التشغيل الكامل)، والذي يتنافى مع مفهوم العمل اللائق

الذي أقرته منظمة العمل الدولية، والذي يلخص التطلعات في الحصول على فرص العمل والأجور العادلة والتمتع بكل الحقوق والامتيازات، والتمتع بالاستقرار الأسري والتنمية الشخصية والعدالة والمساواة، ولقد ترتب على تلك المشكلات آثار خطيرة على الخريجين العاطلين عن العمل، كتأخر سن الزواج والحرمان والفقر، والعجز عن تحمل المسؤولية، والشعور باليأس والإحباط، والملل، وسوء التوافق والتكيف، وإزاء هذا الواقع الصعب والمرير ظهرت جملة من الصور السلبية الخطيرة على البعض، والتي قام الباحث الحالي بصياغتها على شكل فقرات تم تضمينها في مقياس التلوث النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، وتوزعت هذه الفقرات على الأبعاد التالية:(التنكر للهوية الحضارية، والإساءة إليها، والتوحد مع الثقافات الأجنبية والميل نحو الانتحار، والفوضوية)، والجدير ذكره أن تلك الصور لم تكن معهودة من قبل في المجتمع الفلسطيني، إذ أصبح البعض في حالة من عدم التوازن والتركيز، وغير قادر على فهم وتمثل تلك المشكلات المستمرة والمتراكمة، وتأسيساً على ما سبق ذكره من مبررات، فقد تولدت لدى الباحث الرغبة في إجراء هذه الدراسة، والتي تهدف إلى بيان مستوى التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح.

الأسئلـة الفرعيـة:

1- ما مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات التعطل؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير عدد سنوات التعطل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل والكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات التعطل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لجوانب عدة، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

1- أهمية الموضوع: ترتبط أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو إبراز مستوى التلوث النفسي في المجتمع الفلسطيني، وذلك بغية لفت انتباه المختصين إلى تحصين الشباب من الأخطار المحدقة بهم، وخاصة في الوقت الراهن الذي يتعرض فيه الشباب إلى مشكلات مختلفة من قبيل ظهور أفكار غريبة عن عادات وتقاليد المجتمع، والانفتاح العالمي، وسعي العديد من الجهات إلى توظيف وسائل وتقنيات جاذبة للشباب تضفي عليها عناصر الانفتاح والحداثة والتقدم، والعولمة وغيرها من العناصر الداعية إلى التحرر من العادات والتقاليد والقيم الموروثة، والتي أصبحت مثار إعجاب وأنموذج يحتذى به البعض.

2- أهمية العينة: يمثل المتعطلون عن العمل من خريجي الجامعات المكون الأكبر للبطالة في المجتمع الفلسطيني، إذ تشير تقديرات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني إلى أن معدل البطالة بين الخريجين بلغ(51%) خلال الربع الأول من عام(2016)، وتعتبر دراسة زيدان(2001، 363) أن بطالة الخريجين أشد خطراً من بطالة الفئات الأخرى لكونهم الفئة الأكثر وعياً، والأعلى طموحاً، كما قد تكون بطالة المتعلمين سبباً في انصراف غيرهم مستقبلاً عن التعليم لعدم جدواه بالنسبة لهم.

3- الأهمية السيكومترية: تنبع الأهمية السيكومترية لهذه الدراسة من افتقار الأدبيات النفسية لأداة متخصصة في قياس ظاهرة التلوث النفسي، الأمر الذي يفتح المجال أمام الباحثين في إجراء بحوث ودراسات أخرى.

4- الأهمية المنهجية: تتمثل الأهمية المنهجية في الدراسة الحالية باعتمادها على الوصف التحليلي من خلال محاولتها التعرف إلى مستوى التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل والتحقق من الفروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات التعطل.

5- الأهمية المهنية: من المأمول أن تكون الدراسة الحالية عاملاً مهماً في مساعدة المختصين في المجال السيكولوجي والاجتماعي في التعرف على مظاهر التلوث النفسي لدى العاطلين عن العمل خريجي الجامعات، وتوظيف استراتيجيات نفسية في معالجة هذه الظاهرة، كما يتوقع أن تفيد هذه الدراسة القائمين على بناء وتطوير المناهج الفلسطينية في تضمينها الحاجات الوقائية والعلاجية لمواجهة حالات التلوث النفسي.

6- الأهمية المجتمعية: وتتمثل في شيوع مظاهر التلوث النفسي، والتي أصبحت تهدد الهوية الذاتية للفرد، والهوية الوطنية والحضارية للأمة بأكملها، والتي قد تفضي إلى انتشار التطرف والتمرد على النظم والقوانين، وانهيار الأنساق القيمية، فضلاً عن التفسخ الاجتماعي.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة الحالية بالآتي:

الحد الموضوعي: التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح.

الحد المكاني: تم إجراء الدراسة على عينة من خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح.

الحد الزماني: طبقت الدراسة في الربع الثالث من عام2016.

البعد الإجرائي: تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في مقياس التلوث النفسي، كما تتحدد بالعينة(خريجي الجامعات) وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التعريف المفاهيمي: التلــوث النفسي: Psychological Pollution

يعرفه(مبارك، 2010، في: طراد، 2012، 95) بأنه حالة حدوث خلل في نظام البيئة النفسية بفعل عوامل خارجية تسبب الفوضى والتأثير السيئ في توازنها وتكيفها مع واقعها وتكون الفوضى ناتجاً عرضياً للتداخل الحاصل بين مظهري المحتوى(الفكر والسلوك).

التعريف الإجرائي: يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه عبارة عن استجابات وردود فعل ناتجة عن تشوهات فكرية ومشاعر سلبية تعتري الفرد وتؤثر على مجريات حياته، وقد تقوده إلى أن يسلك سلوكاً غير مألوف يتعارض مع القيم والمعايير والأنظمة المجتمعية، وتتبدى مظاهره في الأبعاد الآتية:(التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها، والتعلق بالثقافات الأجنبية، والميل نحو الانتحار، والفوضوية)، ويمكن التعبير عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

العاطـل عن العمـل: The Unemployed

يعرفه Ray(1984) (في: رزق، 1998، 42) "هو ذلك الشخص الذي يبحث بجدية عن وظيفة أو نشاط ساعياً إليه من مراجعة وكالات التوظيف أو مكاتب التشغيل في القطاعين العام والخاص".

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف التلوث النفسي: تعرفه الدوري(2013، 20) حالة حدوث خلل في النظام الاجتماعي البيئي النفسي للفرد مما يؤدي إلى اختلال في محتوى سلوكه وفكره، مما ينتج عن تدمير شخصيته.

أبعاد التلوث النفسي: تتعدد صور ومظاهر التلوث النفسي، إلا أنها تتبدى في الدراسة الحالية بأربعة أبعاد وذلك حسب مناسبتها لأفراد عينة الدراسة.

أولاً: التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها: التنكر للهوية الحضارية ظاهرة إنسانية قديمة لا تكاد تخلو منها أمة من الأمم، فالمتتبع لمسيرة الحياة الإنسانية يلمَس أن ظاهرة التلوث النفسي رافقت الإنسان منذ نشأته في أيامه الأولى وحتى يومنا الحالي، ويعرف القلقيلي وأبو غوش(17،2012) الهوية الحضارية بأنها عبارة عن شعور جمعيّ لأمةٍ أو لشعبٍ ما، يرتبط ببعضهِ مصيراً ووجوداً؛ حيث الهوية هي مجموع السمات الروحية والفكرية والعاطفية الخاصة التي تميز مجتمعاً بعينه وطرائق الحياة ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات وطرائق الإنتاج الاقتصادي والثقافي، وتكمن قيمة أية هوية فيما يمكن أن تخلقه من شعور بالخصوصية، وفيما يمكن أن تقدمه من فرص للتطور لمنتسبي هذه الهوية.

ويقصد بالتنكر للهوية الحضارية في الدراسة الحالية مشاعر الفرد السلبية تجاه وطنه ومؤسساته وقيمه وتراثه، ورموزه الوطنية، وعدم الاعتراف بتاريخه وماضيه، والتبلد واللامبالاة بما يجري من أحداث فمحاولة التنكر للهوية الحضارية والانسلاخ عنها تحت ذرائع ومبررات غير منطقية، من قبيل الحرية والعدالة والتطور والعولمة...الخ يفقد الفرد كينونته واستقلاليته، ويشعره بالخوف والتوتر والعزلة.

ويرى حجازي(1984، 95) أن التنكر للهوية ينشأ من خلال إحساس الشباب بالضياع في مجتمع لا يساعده في فهم من هو، ولا على تحديد دوره في الحياة ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية.

وهذا ما أكده عبد اللاه(1993، 131) أن المجتمع إذا كان ديمقراطياً يتيح للفرد الحرية، ويقدر ذكاءه ويحترم إنسانيته ويعدل في معاملته ويحقق مصالحه وأمنه فإن ولاؤه للوطن يقوى ويتحول إلى أنماط سلوكية تتجسد في الحب والعطاء والتضحية من أجل الوطن، أما إذا كانت الديمقراطية مزيفة وغابت الحرية الحقيقية والحياة الحرة الكريمة، وعاش الفرد في عالم الإحباطات حبيساً لقهر السلطة، واستبداد القوانين غير العادلة، فإن ذلك سوف يؤدي إلى غياب ولاء الفرد لوطنه، وزعزعته وضعف جذوره.

ثانياً: التعلق بالثقافات الأجنبية: تعددت وتنوعت التسميات التي تناولت هذا المفهوم، فذهب البعض إلى تسميته بالتعلق، وآخرون أطلقوا عليه اسم التقمص، وفريق ثالث أطلق عليه التوحد مع النموذج.

ويعرفه إمام والرمادي(2001، 212) بأنه حيلة لا شعورية دفاعية تعمل على خفض التوتر النفسي وإشباع الدوافع المحبطة عن طريق اندماج الفرد لا شعورياً في شخصية آخر، أو في شخصية جماعة نجحت في تحقيق الأهداف التي فشل الفرد في تحقيقها أو التحلي ببعض الصفات أو الخصائص التي يتحلى بها غيره، فعندما يحبط دافع من دوافعنا، فإننا نجد بعض الرضا في تقمصنا في الخيال فرداً يبدو لنا على جانب من الخصائص التي نتوجه إليها.

ويقوم بعض الأفراد بالكثير من الأنماط والحركات السلوكية، والتي تتنافى مع العادات والتقاليد والمعايير والقيم العليا للمجتمع الإسلامي، ومما يثير الاستغراب والدهشة الانجذاب غير الواعي نحو المظاهر الأجنبية في بلادنا والتعلق بها، ويعتبر الشباب من أكثر الشرائح الاجتماعية تأثراً بالثقافات الأجنبية، ولا يخفى على أحد خطر سيطرة تلك الثقافات الأجنبية على الفكر والسلوك، من خلال تدمير الشخصية، وهدم القيم الأخلاقية، وفقدان الاستقلال الذاتي، وصولاً إلى الهيمنة الكاملة السياسية

والاقتصادية والاجتماعية، وهناك عوامل عدة قد تكون مسؤولة عن تعلق الفرد وتفاعله مع الثقافات الأجنبية منها: خلل في علاقة التفاعل والانسجام بين الفرد ومحيطه، وأساليب التنشئة الأسرية غير السويّة، الحرمان وعدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته، الشعور بالظلم والتمييز المجتمعي. فالتعلق بالثقافات الأجنبية يمثل حاجة الفرد إلى الشعور بالأمن والطمأنينة، فهو لا يستطيع أن يفعل هذا الأمر ما لم يتأكد من وجود قاعدة آمنة يرجع إليها حينما يشعر بأنه خائف أو مهدد أو محتاج إلى حماية.

ثالثاً: الميل نحو الانتحار: يعرفه(1980)Becker (في: مسلم، 2013، 120)بالتفكير بالانتحار والسلوكيات المرتبطة به، ومن ثم محاولة الانتحار وإكمال هذه المحاولة الانتحارية بالانتحار الفعلي بسبب النظرة السلبية للذات وللآخرين والحياة والعالم من حوله والنظرة العدمية للمستقبل.

ويعزو Adler (الجبوري، 2014، 370) دوافع الميل للانتحار إلى الشعور بالفشل والتعاسة واليأس والاستسلام، وعدم المقدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية يقود إلى سلوك غير سوي، ونتيجة التفسير الخاطئ للبيئة التي يعيش فيها الفرد، تصبح رؤيتهم للعالم المحيط بهم نظرة مشوهة نابعة من مركزهم الخاص دون خبرات ملائمة وإلى أسلوب خاطئ بالحياة، وهذا كله يؤدي إلى التفكير ومحاولة إنهاء الحياة.

ويعد السلوك الانتحاري سلوكا متعدد الدوافع والأسباب، إذ يرتبط بجملة من العوامل منها الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والأخلاقية، كما تتنوع الأساليب التي يستخدمها الفرد المنتحر من فرد لآخر في إنهاء حياته: فهناك حالات القفز من الأماكن المرتفعة، والحرق، والشنق، والغرق، وشرب المواد السامة، واستعمال الأسلحة النارية، وفي الآونة الأخيرة شهد قطاع غزة إقدام العديد من الشباب إلى الانتحار مستخدمين أساليب متنوعة أبرزها الحرق، وتلعب المشكلات الاجتماعية دوراً مهماً في انتشار تلك الظاهرة، ويأتي في مقدمة تلك المشكلات ارتفاع معدلات البطالة في أوساط الشباب ويلاحظ أن الذكور أكثر من الإناث ميلاً للانتحار.

رابعاً: الفوضوية(الهوجائية): يعرفها أبو سعيد(2005، الزهيري، 2016، 589) بأنها مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابات في مجريات الأمور، أو تحول دون تأدية شخص ما لوظائفه بشكل أو بآخر.

وبحسب الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية(النسخة الرابعة) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية فإن أشكال السلوك الفوضوي تنقسم إلى ثلاث أشكال هي:(اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والاضطراب المعارض أو المعاند أو المتحدي، واضطراب التواصل).

ويوضح رضوان(2003) أنه من الممكن أن يكون لدى الفرد أكثر من نوع واحد من هذه الاضطرابات، وقد تتشابه أعراض هذه الاضطرابات جميعها، إلا أنه توجد بعض الفوارق التي تجعل كل واحد منها متميزة عن الأخرى.(القيسي والقيسي، 2015، 594)

إن شيوع ظاهرة الفوضوية(الهوجائية) أكثر ما تكون في أوساط الشباب، وخاصة الذين يعانون من الضغوط والحرمان، ويلجأ هؤلاء الشباب إلى ممارسة هذا السلوك لتحقيق ذواتهم وتأكيدها، وإشباع

حاجاتهم، ويتميز ذوو السلوك الفوضوي بالإحباط، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، والتمرد، والعدوان ومخالفة الأنظمة والمعايير الأخلاقية والاجتماعية، ويرى الباحث أن انتشار ظاهرة الفوضوية بين الشباب ما هو إلا تعبير واستجابة من قبل الفرد للحتمية البيئية وما يحدث في السياق الاجتماعي من أوضاع اقتصادية واجتماعية وسياسية صعبة دفعت بالبعض إلى عدم الامتثال والانصياع للقوانين واللوائح والنظم الاجتماعية.

إن ما يواجهه الشباب الفلسطيني من صعوبات ممثلة بالحصار المفروض على قطاع غزة منذ ما يقرب من عشر سنوات، وآثار نفسية خلفتها ثلاثة حروب متتالية في أقل من ست سنوات، إضافة إلى الآثار السلبية للانقسام السياسي البغيض، كل ذلك شكل تربة خصبة لانتشار الفوضوية والغوغائية عند بعض الشباب.

مظاهر التلوث النفسي: يمكن الاستدلال على وجود التلوث النفسي لدى الفرد من خلال ملاحظة مجموعة من الأعراض والتغيرات التي تظهر على تفكير وسلوك الفرد، ومن تلك المظاهر ما يلي:

1- التمرد النفسي: ويعني الشعور بالاستياء والغضب، والنزعة إلى رفض القيم، والامتثال إلى القوانين والانسجام مع العادات والتقاليد.

2- القلق الوجودي: ويشير إلى الإحساس بالفراغ واللامعنى، والشعور بالملل واليأس، وضعف الأنا.

3- الاندفاعية: ويعني عدم القدرة على ضبط النفس، ومعالجة الانفعالات السلبية.

4- الأنانية المفرطة: وتعني الأثرة، وحب النفس، والشعور بعدم الرضا والقناعة.

5- السلوك الفج: وهو السلوك غير الناضج انفعالياً، والذي لا يتناسب مع طبيعة العادات والتقاليد وخاصة حينما يتعلق الفرد بثقافات الغير، والتي لا تنسجم مع المعايير المجتمعية.

6- التطرف: ويعني التشدد والتعصب، والبعد عن الوسطية والاعتدال، والانحراف نحو السلبية.

7- الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية(Irrational Beliefs): وهي تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وأن التفكير اللاعقلاني يظهر في جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات كالحاجة(need) وأفعال الوجوب(Have to،Must Ought to) حيث تمثل مطلباً ملحاً ليس لها أساس تجريبي لاستخدامها، فهي غير صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات عاطفية، وهي نتاج أفكار مدمرة لا منطقية، تقود إلى عدم الراحة والقلق عند الفرد، ولا تساعده على تحقيق أهدافه. (مجلي، 2011، 195)

الدراسـات سابقـة:

1- دراسة(2008) Jesse, et. al هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التلوث النفسي وأعراض الوسواس القهري، وتكونت عينة الدراسة من(257) طالب جامعي من جنسيات مختلفة من(القوقاز) ومن جزر المحيط الهادئ، من أصول إسبانية، وإفريقية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التلوث النفسي والشعور بالذنب والاشمئزاز، وبينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتلوث النفسي من خلال مظاهر الوسواس القهري.

2- دراسة(2013) Carraresi, et. Al هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التلوث النفسي والميل نحو الاشمئزاز، والقلق، والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من(83) مريضاً من مرضى الوسواس القهري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط كبير بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث والسيطرة على أعراض القلق والاكتئاب، كما أشارت نتائج الدراسة أن التلوث النفسي يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث.

3- دراسة(2014) Ryotaro, et. al هدفت إلى تطوير النسخة اليابانية لمقياس التلوث النفسي والتحقق من إمكانية مساهمة إدراكات المسؤولية والأخلاق، وأسفرت نتائج الدراسة عن تشبع المقياس على(8) بنود، وبينت نتائج تحليل الانحدار أن الإدراكات المتعلقة بالمسؤولية والأخلاق قدمت مساهمات فريدة في السيطرة على أعراض ومخاوف تلوث الاتصال، والاكتئاب والقلق، وسمات الشخصية.

4- دراسة رمضان والجباري(2015) هدفت التعرف إلى مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة كركوك، والكشف عن الفروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية وتكونت عينة الدراسة من(200) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى معين من التلوث النفسي، وعدم وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.

5- دراسة سلمان وعلوان(2015) هدفت الدراسة إلى تقديم فكرة عن التلوث النفسي، وبيان أسباب التلوث النفسي المتمثلة في(البطالة، الأزمات المجتمعية، ضعف الاندماج الاجتماعي) وتوضيح الأبعاد الفرعية لمفهوم التلوث النفسي والمتمثلة في تقمص الثقافات الأجنبية، التنميط الجنسي الخاطئ، التنكر للهوية، كما عرض الباحث لأشكال التلوث النفسي من قبيل(التلوث النفسي وانعكاسه على المدينة، التلوث في الفكر الأدبي، تلويث اللغة، تلويث قيم الرابطة الزوجية)، وعرض الباحث لأهم النظريات التي اهتمت بتفسير ظاهرة التلوث النفسي كنظرية(الاستثناء الثقافي، نظرية الولاء النظرية التكاملية، نظرية (إريكسون، نظرية مارشيا)، وأخيراً قدم الباحث بعض المفاهيم المتعلقة بالتلوث النفسي مثل(مفهوم الارتباط والتجذر بالهوية، مفهوم التفسخ الاجتماعي، مفهوم الغزو الثقافي).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، مثل: معرفة مستوى التلوث النفسي وبحث علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، ومعرفة علاقته ببعض المتغيرات النفسية من قبيل الوسواس

القهري، والاستراتيجيات الوالدية، والاشمئزاز والقلق، كما يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة خصصت عيناتها من طلبة الجامعات، واختلاف العينات لدى بعض الدراسات التي أجريت عليها مثل مرضى الوسواس القهري، كما أن بعض الدراسات استخدم مقاييس معدة مسبقاً، والبعض الآخر قام بتصميم مقاييس جديدة تتوافق مع طبيعة أهداف الدراسة وخصائص العينة، كما يلاحظ من النتائج أن مستوى التلوث النفسي لم يستقر على مستوى واحد، كما أن بعض المتغيرات الديموغرافية لم تستقر أيضاً على نتيجة واحدة وخاصة الفروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس، كما بينت نتائج الدراسات السابقة أن التلوث النفسي يرتبط بالوسواس القهري، والاستراتيجيات الوالدية غير التكيفية، والميل نحو الاشمئزاز والقلق.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المستند إلى الأسلوب التحليلي الذي يتضمن وصف ظاهرة أو مشكلة محددة عن طريق جمع معلومات عنها وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة التطبيق النهائي على(300) خريج وخريجة من الخريجين العاطلين عن العمل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم الإيعاز للخريجين الباحثين عن عمل والمراجعين لمديرية عمل رفح، خلال شهر أغسطس من عام(2016)، بتعبئة الاستبانة موضوع الدراسة الحالية والجدول الآتي يوضح تفاصيل توزيع أفراد العينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول(1) خصائص عينة الدراسة

المتغير	البيان	العدد	%
الجنس	ذكر	173	57.7
	أنثى	127	42.3
	المجموع	300	100
الحالة الاجتماعية	أعزب	144	48
	متزوج	156	52
	المجموع	300	100
المؤهل العلمي	دبلوم	78	26.0
	بكالوريوس	201	67.0
	دراسات عليا	21	7.0
	المجموع	300	100
عدد سنوات التعطل	سنة فأقل	58	19.3
	2-5	172	57.3
	6-9	56	18.7
	أكثر من 10 سنوات	14	4.7
	المجموع	300	100

أداة الدراسة:

مقيـاس التلـوث النفسي: إعــداد الباحث.

وصـف خطــوات إعـــداد الأداة: بعد الاطلاع على ما هو متوافر من أدبيات وأدوات ودراسات سابقة اهتمت بدراسة التلوث النفسي في بيئات مختلفة، اتضح للباحث أن أحد الأبعاد وهو(التخنث غير الموضوعي) لا يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وبعد استشارة مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال السيكولوجي والاجتماعي، استقر الرأي على استبعاد هذا البعد وعدم تضمينه في المقياس واستبداله ببعد آخر تناول ظاهرة خطيرة لم تكن معروفة من قبل في المجتمع الفلسطيني، وبرزت بشكل واضح في الآونة الأخيرة، نتيجة الأوضاع والظروف الصعبة التي يمر بها قطاع غزة، وهو بعد(الميل نحو الانتحار) وبعد أن تم تحديد الأبعاد وتعريفها إجرائياً، قام الباحث بإجراء صياغة لعدد من الفقرات وقد روعي في صياغتها أن تكون منتمية للتعريف الإجرائي للبعد، وأن تعبر عما يصدر عن الفرد من سلوكيات، وما يعتريه من أفكار وتصورات، وما يختلج في نفسه من مشاعر وانفعالات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية(48) فقرة، ولغرض التحقق من صدق المحتوى للمقياس، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المختصين في المجال السيكولوجي، والقياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين، تم استبعاد عدد(4) فقرات حصلت على نسبة اتفاق أقل من(80%)، ليصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية(44) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي:(التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها) بواقع 10 فقرات، و(التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية) بواقع 12 فقرة، و(الميل نحو الانتحار) بواقع10 فقرات، و(الفوضوية الهوجائية) بواقع12 فقرة، وقدد حددت أمام كل فقرة من فقرات المقياس ثلاثة بدائل هي(موافق، موافق إلى حد ما، معارض) يقابله التدرج الآتي(3، 2، 1)، ويتراوح الحد الأدنى للدرجة الكلية للمقياس(44) والحد الأعلى(132) أعلى درجة.

الخصائص السيكومتريــة للأداة:

الاتســاق الداخلــي: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة بلغ قوامها(50) طالب وطالبة من خريجي الجامعات العاطلين عن العمل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم التحقق من هذا الأسلوب بطريقتين هما:

أولاً: حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول(2) معاملات الارتباط بين فقرات بعد(التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها) والدرجة الكلية

م	الفقـرات	م. الارتباط
.1	أتصرف بخلاف القيم والمبادئ التي تربيت عليها.	0.78 **
.2	أحاول ألا أفكر بما يحدث في بلادي من أزمات.	0.71 **
.3	أؤمن بالمقولة "على هذه الأرض ما يستحق الحياة". *	0.80 **
.4	أؤمن بالأمثال الشعبية القديمة والتي تتنافى مع المعايير السلوكية السويَّة.	0.69 **
.5	ينتابني شعور بالحزن على ما آلت إليه الأوضاع في بلادي. *	0.71 **
.6	أفضل ألا أساير العادات والتقاليد.	0.79 **
.7	أؤمن بالمثل القائل: بلاد إن هانتك عنها توسّع وخلي الدار تنعى إلى	0.81 **
.8	أفضل الاهتمام بمصالحي الشخصية حتى لو تعارضت مع النسق	0.69 **
.9	وطني جميل يستحق أن أضحي من أجله بكل ما أملك. *	0.78**
.10	أعتقد أن الانتماء للوطن والولاء لقيادته هو مجرد رابطة تحكمها منفعة	0.82 **

جدول(3) معاملات الارتباط بين فقرات بعد(التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	م. الارتباط
.11	أحرص على مشاهدة المباريات والمسلسلات الأجنبية.	0.77 **
.12	التطور العلمي موجود في الدول الأجنبية.	0.79 **
.13	الديمقراطية والمساواة وجدت فقط في الدولة الغربية.	0.84 **
.14	أفضل أن أعيش في الخارج.	0.64 **
.15	أستخدم بعض الكلمات الأجنبية أثناء الحديث.	0.78 **
.16	أحلم بالدراسة في الجامعات الأجنبية.	0.77 **
.17	أحترم الأجانب في عطفهم واهتمامهم بالحيوانات.	0.83 **
.18	أتمنى رؤية المظاهر الغربية في بلادي.	0.56 **
.19	الحياة في المجتمعات الغربية قائمة على القيم الإنسانية.	0.71 **
.20	حياة الأفراد في المجتمعات الغربية ممتعة وذات قيمة.	0.67 **
.21	أسعى جاهداً للحصول على جنسية أجنبية.	0.71 **
.22	أفكر بالزواج من أجنبي/ة.	0.68 **

جدول(4) معاملات الارتباط بين فقرات بعد(الميل نحو الانتحار) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	م. الارتباط
.23	أشعر بفقدان الأمل وقلة الحيلة.	0.82 **
.24	ينتابني إحساس بعدم القدرة على تحمل أعباء الحياة ومواجهة الصعوبات.	0.67 **
.25	أفضل الموت على الحياة.	0.77 **
.26	حياتي أصبحت عديمة الجدوى.	0.77 **
.27	تعتريني مشاعر اليأس والإحباط من كل شيء.	0.79 **
.28	أرى أنني غير محظوظ في هذه الحياة.	0.81 **
.29	يتعذر عليَّ حل مشكلاتي بشكل مباشر وبصورة تكيفية.	0.64 **
.30	أتمنى لو لم أخلق في هذه الدنيا.	0.68 **
.31	تسيطر عليَّ مشاعر الكآبة بشكل مستمر.	0.78 **
.32	أشعر بتدني ثقتي بذاتي.	0.67 **

جدول(5) معاملات الارتباط بين فقرات بعد(الفوضوية) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	م. الارتباط
.33	أتعامل مع الناس بشدة وغلظة.	0.62 **
.34	أسعى جاهداً إلى إثارة المشكلات.	0.63 **
.35	أجد صعوبة في تقبل آراء الآخرين.	0.74 **
.36	أصر على مخالفة أصدقائي.	0.67 **
.37	ردود افعالي تتسم بالعصبية والهوجائية الطائشة.	0.78 **
.38	أنفذ عملي بصورة ارتجالية غير مخططة.	0.78 **
.39	أعتبر أنَّ النزاهة والإخلاص موضع ازدراء وسخرية.	0.67 **
.40	أنشغل بالأمور التافهة وأترك الأساسية.	0.63 **
.41	من وجهة نظري: الشخص الملتزم بالقوانين والأنظمة يعد مغفلاً.	0.69 **
.42	أنساق وراء دعاة الباطل.	0.75 **
.43	أتشاجر مع من يختلف معي.	0.64 **
.44	بالنسبة لي القوة هي المصدر الوحيد لفرض الاحترام.	0.82 **

يتضح مما سبق عرضه أن جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بمعنى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها.

ثانياً: حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كما هو موضح في جدول(6).

جدول(6) معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية

م	المجال	معامل الارتباط	sig
1	التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	**0.74	دالة عند 0.01
2	التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	**0.64	دالة عند 0.01
3	الميل نحو الانتحار	**0.84	دالة عند 0.01
4	الفوضوية(الهوجائية)	**0.68	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول(6) أن جميع المجالات دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجالات مع المجال الكلي.

ثبـات الأداة: تم حساب الثبات للمقياس بطريقتين: معامل(ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية.

جدول(7) معامل الثبات بطريقة(ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس

أبعاد مقياس التلوث النفسي	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	0.84	0.56	0.72
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	0.74	0.69	0.82
الميل نحو الانتحار	0.79	0.87	0.93
الفوضوية	0.85	0.54	0.70
الدرجة الكلية	0.80	0.74	0.85

يتضح من الجدول(7) أن جميع أبعاد المقياس تتمتع بدرجة ثبات مقبولة الأمر الذي يطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

الأساليب الإحصائية:

لحساب صدق وثبات أداة الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية، ومعامل(ألفا كرونباخ)، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث اختبار(test.t) لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما مستوى التلوث النفسي لدى أفراد العينة؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة(t.test) وذلك لبيان الفروق بين المتوسط الحسابي المتحقق لدرجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(8) الفروق بين درجات المتوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لعينة واحدة

أبعاد التلوث النفسي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	10	20.19	2.83	20	4.12	دالة
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	12	25.46	5.75	24	3.98	
الميل نحو الانتحار	10	19.03	6.32	20	1.20	غير دالةً
الفوضوية (الهوجائية)	12	18.07	5.87	24	1.05	
الدرجة الكلية	44	82.75	14.9	88	1.10	

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى0.01= 1.98 وقيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى0.05= 2.56

المتوسط الفرضي: تم احتساب المتوسط الفرضي من خلال جمع درجات أوزان بدائل المقياس(1، 2، 3) ويساوي(6)، ثم قسمة الناتج على عددها ويساوي(3/6 = 2)، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات.

يتضح من مؤشرات الجدول(8) ما يلي:

– بلغ المتوسط الحسابي المتحقق لبعد "التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها"(20.19) ومقدار المتوسط الفرضي بلغ(20)، وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة مع قيمة "ت" الجدولية، يتضح وجود فروق بين درجات المتوسط الحسابي والفرضي لصالح المتوسط الحسابي، كما بلغ المتوسط الحسابي المتحقق لبعد "التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية"(25.46) ومقدار المتوسط الفرضي بلغ(24)، وقيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وتشير هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى التنكر للهوية والإساءة إليها، والتعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية لدى أفراد العينة، والناظر إلى متوسطات درجات البعدين يلمس أن هذا المستوى لا يبعث على الخوف والقلق، بل هو متوقع في ضوء حجم المعاناة والضغوط المختلفة وشدة الحاجات البيولوجية الملحة والتي تتطلب الإشباع الفوري، وأيضاً الحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة والحاجات الثانوية كالحاجة إلى الشعور بالحب والانتماء وتقدير وتحقيق الذات، فدافع حب البقاء على قيد الحياة، وتحقيق المكانة الاجتماعية يعدان من أهم الدوافع التي تدفع الفرد إلى التعلق بالثقافات الأخرى كما أن الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يتعرض لها الشباب تؤثر تأثيراً كبيراً على تطور التعلق بالثقافات الأخرى والاندماج فيها والانسلاخ عن الهوية الحضارية، فالخوف من المستقبل والقلق والحرمان يدفع الفرد وبشكل لا شعوري إلى التوحد في الثقافات التي قد تشبع حاجاته وتقضي مراده فالثقافات الأجنبية تختلف عن الثقافات العربية في مستوى الرفاهية وجودة الحياة، فالطبيعة الإنسانية تنجذب إلى كل ما يبعث في النفس الشعور باللذة وتجنب المعاناة والألم، وتأسيساً على ما سبق ذكره يمكن القول أن التعلق هو أحد ميكانزيمات الدفاع الأولية التي يلجأ إليها الفرد لحل مشكلاته ولو بصورة جزئية وبشكل مؤقت تشعره بالراحة.

ومن جانب آخر بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي المتحقق لبعد "الميل نحو الانتحار" بلغ (19.03) ومقدار المتوسط الفرضي بلغ(20)، وقيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، وهذا يشير إلى أن مستوى الميل نحو الانتحار منخفض لدى أفراد العينة، كما بلغ المتوسط الحسابي المتحقق

لبعد "الفوضوية الهوجائية"(18.07) ومقدار المتوسط الفرضي بلغ(24)، وقيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، وهذا يشير إلى أن مستوى الفوضوية "الهوجائية" أيضاً منخفض لدى أفراد العينة وأيضاً بلغ المتوسط الحسابي المتحقق للدرجة الكلية للتلوث النفسي(82.75)، ومقدار المتوسط الفرضي بلغ(88)، وقيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، وهذا يدل على أن مستوى التلوث النفسي منخفض لدى أفراد عينة الدراسة، ويمكن تفسير انخفاض مستوى التلوث النفسي بدرجته الكلية، وانخفاض مستوى الميل نحو الانتحار، والفوضوية إلى خصائص أفراد عينة الدراسة وخاصة أنهم من الطبقة المتعلمة، والذين يتميزون بالوعي والإدراك، والالتزام بالشريعة الإسلامية والتي تحوي في تشريعاتها العديد من النصوص التي تدعو إلى الحفاظ على ضرورات الحياة البشرية، كحماية النفس والمال، وتساير هذه النتيجة المنطق وخاصة عند مراجعة تقارير حالات الانتحار التي حدثت في الآونة الأخيرة، تبين أنها حالات(إيذاء للنفس) تحدث على مرأى ومسمع الناس بغية تحقيق حاجات مطلبية، وتتفق هذه النتيجة وخاصة انخفاض التلوث النفسي بدرجته الكلية مع نتائج دراسة إبراهيم(2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي وعدد سنوات التعطل؟ وينبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية الآتية:

نتائج الفرضية الأولى والتي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار(test.t) لمجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في جدول(9).

جدول(9) نتائج اختبار(t.test) للتعرف على الفروق في التلوث النفسي تبعا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	ذكر	173	20.3	2.854	0.665	0.507
	أنثى	127	20.1	2.808		
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	ذكر	173	26	5.905	1.63	0.06
	أنثى	127	24.7	5.463		
الميل نحو الانتحار	ذكر	173	19.9	6.282	2.78	0.006
	أنثى	127	17.9	6.218		
الفوضوية (الهوجائية)	ذكر	173	18.5	5.878	1.47	0.141
	أنثى	127	17.5	5.824		
الدرجة الكلية	ذكر	173	84.7	14.75	2.61	0.009
	أنثى	127	80.1	14.78		

يتبين من الجدول(9) أن قيمة مستوى الدلالة(0.009) =sig أقل من α=0.05 حيث يتضح أنه توجد فروق في التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعني هذه النتيجة أن التلوث النفسي لدى الذكور أكثر شيوعاً من الإناث، ويرجع ذلك إلى طبيعة الدور المنوط بالذكور بالمجتمعات العربية، فهم المكلفون شرعاً بالإنفاق وتحمل المسئولية، الأمر الذي ينجم عنه الكثير من الضغوط الأسرية والاجتماعية والاقتصادية، التي قد تؤدي بالفرد إلى التعلق بالثقافات الأجنبية والتنكر للهوية الحضارية، والميل نحو الانتحار للتخلص من الواقع المؤلم، وإثارة الفوضى، كما يمكن عزو هذه النتيجة لسببين، الأول العامل البيولوجي: وخاصة اختلاف الهرمونات المسؤولة عن الخصائص الذكورية والأنثوية، فهرمون (التيستوستيرون) يوجد بنسب مرتفعة لدى الذكور، فيما يوجد هرمون الاستروجين بنسب مرتفعة لدى الإناث، وبحسب ما توصل إليه عدد من الباحثين فإن هرمون (التيستوستيرون) الذكري يوصف بأنه عدواني، في حين يوصف هرمون الأستروجين الأنثوي بالمسالم، ويعزى السبب الثاني إلى مجموعة العوامل البيئية والثقافية: فطبيعة العادات والتقاليد السائدة تفرض قيوداً على الإناث تحد من حريتها وقدرتها على التعبير والإفصاح عن مشاعرها، كما أن الإناث في بعض المجتمعات العربية أكثر عرضة للنقد، الأمر الذي يجعلها أكثر التزاماً، وتأسيساً على ما سيق من تفسيرات فمن الطبيعي أن يكون مستوى التلوث النفسي لدى الذكور أكثر شيوعاً من الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شهاب والعبيدي (2008)، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة رمضان والجباري(2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية والتي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار(t.test) لمجموعتين مستقلتين، كما موضح في جدول(10).

جدول(10) نتائج اختبار(t.test) للتعرف على الفروق في التلوث النفسي تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	أعزب	144	20.6	2.901	2.32	0.04
	متزوج	156	19.9	2.781		
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	أعزب	144	26.2	5.728	2.19	0.02
	متزوج	156	24.7	5.72		
الميل نحو الانتحار	أعزب	144	19.3	5.832	0.67	0.50
	متزوج	156	18.8	6.718		
الفوضوية (الهوجائية)	أعزب	144	18.3	5.659	0.83	0.40
	متزوج	156	17.7	5.957		
الدرجة الكلية	أعزب	144	84.4	13.84	2.55	0.04
	متزوج	156	81.2	15.6		

يتبين من الجدول(10) أن قيمة مستوى الدلالة(0.04) = sig أقل من α=0.05 حيث يتضح أنه توجد فروق في التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الأعزب، أي أن مستوى التلوث النفسي لدى العزاب أكثر شيوعاً من المتزوجين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل ما يعانيه العزاب من حالات الفراغ الوجودي والوحدة، والحاجة الملحة في إشباع الحاجات، فمن مقاصد الزواج وفوائده تحصين النفس من التلوث وحمايتها من الوقوع في الفاحشة، فالحياة الزواجية قد تؤدي دوراً كبيراً في إشباع الحاجات الأولية والثانوية من الحياة العزوبية، كما يجنب الزواج الفرد التعلق بالمغريات والمثيرات، ويحميه من الانزلاق في براثن الرذيلة والفساد، ويقيه الأمراض والاضطرابات النفسية، كما تجلب الحياة الزواجية الشعور بالسعادة والرضا، وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنْ اسْتَطَاعَ منكُم الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، فَإِنَّهُ أَغَضُّ لِلْبَصَرِ وَأَحْصَنُ لِلْفَرْجِ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ فَإِنَّهُ لَهُ وِجَاءٌ).(البخاري:5066)

نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار(One Way Anova)، كما موضح في جدول(11).

جدول(11) نتائج(One Way ANOVA) للتعرف على الفروق في التلوث النفسي تبعا إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	بين المجموعات	31.89	2	15.94	2.001	0.13
	داخل المجموعات	2366	297	7.967		
	المجموع	2398	299			
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	بين المجموعات	11.5	2	5.748	0.17	0.84
	داخل المجموعات	9861	297	33.2		
	المجموع	9873	299			
الميل نحو الانتحار	بين المجموعات	46.3	2	23.15	0.57	0.56
	داخل المجموعات	11914	297	40.12		
	المجموع	11961	299			
الفوضوية(الهوجائية)	بين المجموعات	115.2	2	57.61	1.68	0.188
	داخل المجموعات	10176	297	34.26		
	المجموع	10292	299			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	180	2	89.98	0.40	0.66
	داخل المجموعات	66254	297	223.1		
	المجموع	66434	299			

يتبين من الجدول(11) أن قيمة مستوى الدلالة(0.66) =sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي أي أن اختلاف المستويات التعليمية لدى أفراد العينة لم يكن لها تأثير واضح في درجة شيوع التلوث النفسي، ولعل السبب قد يعود إلى أن التلوث النفسي اضطراب ناجم عن عوامل بيئية تتمثل في شدة وتكرار الصعوبات والضغوط الحياتية، وعليه فإن الخريجين على اختلاف مستوياتهم التعليمية يمرون في نفس الظروف والأوضاع، فالتلوث اضطراب ينتشر بين الخريجين بصرف النظر عن درجاتهم العلمية فالمعاناة قد تكون واحدة، وربما يعزى انعدام الفوارق في التلوث النفسي وفقاً للمؤهل العلمي إلى أن عملية تربية الأبناء والعناية بهم تكون من مسئولية الأسرة، وخاصة في الفترة الحرجة المسئولة عن تشكيل شخصية الفرد المستقبلية(السنوات الخمس الأولى) علاوة على ذلك فإن الجامعات على اختلاف الدرجات العلمية التي تمنحها تركز على جوانب الإعداد والتمكين المهني، وتكاد تخلو معظم مقرراتها الدراسية من موضوعات تسهم في تطوير الجوانب السلوكية السوية الهادفة إلى خفض مظاهر التلوث النفسي.

نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تعزى لمتغير عدد سنوات التعطل.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار(One Way Anova)، كما موضح في جدول(12).

جدول(12) نتائج(One Way Anova) للتعرف على الفروق في التلوث النفسي تبعا لمتغير عدد سنوات التعطل

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها	بين المجموعات	11.97	3	3.989	0.49	0.68
	داخل المجموعات	2386	296	8.062		
	المجموع	2398	299			
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	بين المجموعات	47.16	3	15.72	0.47	0.70
	داخل المجموعات	9825	296	33.19		
	المجموع	9873	299			
الميل نحو الانتحار	بين المجموعات	52.5	3	17.5	0.43	0.72
	داخل المجموعات	11908	296	40.23		
	المجموع	11961	299			
الفوضوية(الهوجائية)	بين المجموعات	80.39	3	26.8	0.77	0.50
	داخل المجموعات	10211	296	34.5		
	المجموع	10292	299			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	314.1	3	104.7	0.46	0.70
	داخل المجموعات	66120	296	223.4		
	المجموع	66434	299			

يتبين من الجدول(12) أن قيمة مستوى الدلالة(0.70)= sig أكبر من 0.05=α حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات التعطل، وهذا يعني أن التلوث النفسي لا يتأثر بعدد سنوات التعطل سواء كان المتعطل خريج جديد أم قديم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حالة الحصار المفروضة على قطاع غزة منذ عشر سنوات وانعدام فرص التشغيل سواء في المؤسسات الحكومية أو مؤسسات القطاع الخاص، وربما تكون سنوات الحصار التي مضت قد أذابت الفوارق الزمنية بين أفراد العينة، فالجميع على اختلاف مدة عدد سنوات التعطل تعتريهم الأفكار السوداوية ويشعرون بحالة من اليأس والإحباط وتدني قيمة الذات، وتساير هذه النتيجة المنطق، فالخريجون القدامى يعيشون المعاناة، والخريجون الجدد الداخلين إلى قوة العمل يشعرون بقلق المستقبل، فالجميع على حد سواء يعيشون المعاناة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج، أمكن التوصية بما يأتي:

1- تضمين المناهج الدراسية موضوعات تعزز الانتماء للهوية الحضارية، والمحافظة على التراث الوطني، والتحرر من التبعية والتقليد، ومناهضة أشكال التغريب، وتنمية الشعور بالتميز والاستقلالية.
2- توسيع مشاركة ومساهمة الخريجين الذكور في مجالات الإنتاج والتوظيف.
3- رسم السياسات والعمل على توفير فرص العمل المناسبة لتخصصات الخريجين المتعطلين عن العمل.
4- الاهتمام بالعزاب وذلك من خلال توعيتهم بمصادر التلوث العالمية المختلفة، وتبصيرهم بمظاهر التعلق غير الأمنة.

دراســات مستقبليــة مقترحــة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1- أساليب الهوية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلبة الجامعات.
2- العوامل الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلبة الجامعات.
3- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التلوث النفسي لدى طلبة الجامعات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد المحسن وعبد العليم، ربيع(1998). دراسة إمبريقية إكلينيكية للاكتئاب النفسي لدى العاطلين عن العمل من خريجي الجامعات. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. مصر. (69). 183-217.

إبراهيم، ياسمين(2016). قياس التلوث النفسي لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *مجلة آداب جامعة المستنصرية*. (74). 1-44.

إمام، حنفي والرمادي، نور(2001). الصحة النفسية واضطرابات الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجبوري، علي(2014). قياس الميل نحو الانتحار لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. (14). 360-404.

حجازي، عزت(1984). *الشباب العربي ومشكلاته*. الكويت.

الدوري، مريم(2013). أثر برنامج إرشادي لخفض التلوث النفسي لدى طالبات معاهد إعداد المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تكريت.

رزق، كوثر(1998). مشكلات البطالة بين خريجي الجامعة. "دراسة تشخيصية مقارنة". *مجلة كلية التربية*. المنصورة. (38). 34-71.

رمضان، هادي والجباري، جنار(2015). التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*. 10(2). 1-33.

زيدان، عصام(2001). العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خريج الجامعة. *مجلة كلية التربية*. المنصورة. (46). 360-406.

الزهيري، محسن(2016). السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية الآداب*. جامعة بغداد. (116). 585-614.

السامرائي، صادق(2013). نفوس داخل شرنقة. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*.
www.arabpsynet.com/Samarrai/DocSamarraiWaMaSawahaa10-250913.pdf

سلمان، شروق وعلوان طلل(2015). التلوث النفسي. *مجلة كلية التربية*. 26(2). 640-651.

الشحومي، محمد(2007). مدى تضمن كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لقيم تساهم في معالجة السلوكيات السلبية لطلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، *المجلة التربوية*. 21(82). 267-271.

شهاب، شهرزاد والعبيدي، زهور(2011). التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى. *مجلة دراسات تربوية*. (14). 11-38.

طراد، حيدر(2012). فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل. *مجلة علوم التربية الرياضية*. 3(5). (ج2). 91-143.

عبد اللاه، عبد التواب(1993). دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني لدى طلابها. *مجلة دراسات تربوية*. (56). 103- 166.

القلقيلي، عبد الفتاح وأبو غوش، أحمد(2012). الهوية الوطنية الفلسطينية خصوصية التشكيل والإطار الناظم. المركز الفلسطيني بديل.

القيسي، طالب والقيسي، جيهان(2015). دراسة مقارنة في السلوك الفوضوي عند المحرومين وغير المحرومين من آبائهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية للبنات*. 26(2).590-609.

مجلي، شايع(2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده. جامعة عمران. *مجلة جامعة دمشق*. 27. 193-241.

محمد، أسامة(2004). التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الموصل: كلية التربية.

مسلم، زهرة (2013). تصور الانتحار وعلاقته بفقدان الأمل لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*. 24(1). 115-144.

المراجع الأجنبية:

Carraresi, C. Bulli, F Melli, G & Stopani, E(2013). Mental contamination in OCD: its role in the relationship between disgust personality and fear of contamination. *Clinical Neuropsychiatry*. 10(3). Suppl1. 13-19.

Fairbrother, N(2002). an investigation of the ehers- clark cognitive theory of ptsd and the phenomenon of mental pollution.(PhD).University of British Columbia.

Jesse R, Han-J, Jonathan D. Kate B. Wolitzky-T, Michael J(2008). An exploration of the relationship between mental pollution and OCD symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 39. 340-353.

Rachman, S(1994). Pollution of the mind. *Behavior Research and Therapy*. 32. 311–314.

Ryotaro Ishikawa, Osamu Kobori & Eiji Shimizu(2014). Developing a Japanese version of the mental pollution questionnaire and examining the cognitions that contribute to mental contamination. Asia Pacific. *Journal of Counselling and Psychotherapy*.(2). 179-192.

العوامل المرتبطة بالعنف عند طلاب مدارس التعليم الثانوي الفني وطرق مواجهته (دراسة ميدانية)

د. محمد جبر السيد عبد الله جميل
جامعة المدينة العالمية، ماليزيا

استلم بتاريخ: 16-08-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 25-11-2016 قبل للنشر بتاريخ: 01-02-2017

الملخص:

استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية، وطرق مواجهته من وجهة نظر عينة من العاملين بهذه المدارس في العام الدراسي(2002/2001)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستندت في إطار ذلك إلى الأسلوب التحليلي، واعتمدت الدراسة على استبانة مغلقة –من إعداد الباحث– لجمع البيانات المتعلقة بتساؤلات الدراسة، وجرى تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة المكونة من(315) فردا جرى اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من العاملين بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها أن ضعف اعتناء الوسائط التربوية بتنشئة الأجيال تنشئة دينية سليمة، وغياب القدوة الحسنة، وكثرة مشاهد العنف بوسائل الإعلام تعد من أهم العوامل التي تسهم في تفاقم مشكلة العنف الطلابي، وأوصت الدراسة بضرورة إكساب الناشئة تعاليم الدين لوقايتهم من العنف.

الكلمات المفتاحية: العوامل المرتبطة بالعنف؛ طرق مواجهة العنف؛ مدارس التعليم الثانوي الفني.

Student Violence: Causes and Prevention Strategies. A Field Study in Vocational Secondary Schools in Sharkia Governorate

Muhammad Gabr Al-Said Abdullah GAMEEL
Al-Madinah International University, Malaysia.

Abstract

This study aimed to investigate the causes and prevention strategies of student violence in Sharkia Vocational Secondary Schools. Descriptive-analytical approach was applied. To gather the data required, a researcher-developed close-ended questionnaire was implemented on a(315) stratified sample randomly selected from the working staff of Sharkia Vocational Secondary Schools. The main conclusion came to is that the indifference to religious education, the lack of good modelling of behavior and the too much mass media violence are main causes of the high level of student violence. The study recommended that religious education ought to be the focal point in order to prevent student violence.

Keywords: Student violence, Causes and prevention strategies, Vocational Secondary Schools.

مقدمة:

تواجه المدارس موجة متصاعدة من عنف الطلاب في الآونة الأخيرة، حيث تؤكد دراسات عديدة (حبيب 1990؛ خليل1991؛ السمالوطي1993؛ سلام 2000؛ جادو 2008؛ الحجيلي2013) على تفاقم حدة عنف الطلاب بالمدارس تتمثل أهم مظاهره في الاعتداء البدني على الزملاء والمعلمين وإتلاف الممتلكات المدرسية، وتؤكد هذه الدراسات على أن العنف الطلابي بات يمثل ظاهرة عامة في المدارس الثانوية.

ونظراً لما يترتب على هذه المشكلة من تكوين بيئة غير آمنة لعمليتي التعليم والتعلم بهذه المدارس مما قد يحول بينها وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها، كان السعي لدراسة العوامل المؤدية إلى مشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي.

الإشكالية:

تتركز مشكلة الدراسة الحالية في دراسة العوامل المرتبطة بمشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية وطرق مواجهتها، وهذا كمدخل لبلورة إطار تفسيري يساعد على فهم سلوك عنف الطلاب في ارتباطه بالإطار الثقافي والاجتماعي والسعي نحو طرح تصور يمكن أن يساهم في الحد من تزايد هذا السلوك في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما العوامل التي تؤدي إلى عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الشرقية، وما الوسائل التي يمكن من خلالها مواجهته من وجهة نظر العاملين بهذه المدارس؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما العوامل المجتمعية المؤدية إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس؟

2- ما العوامل التعليمية المؤدية إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس؟

3- ما العوامل الطلابية المؤدية إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس؟

4- كيف يمكن الحد من العوامل المؤدية إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس؟

فروض الدراسة:

تنطلق الدراسة من الافتراضات الآتية:

1- توجد علاقة سببية بين العوامل الاجتماعية وبين تزايد العنف الطلابي بالمدارس.

2- توجد علاقة سببية بين العوامل الاقتصادية وبين تزايد العنف الطلابي بالمدارس.

3- توجد علاقة سببية بين العوامل الثقافية وبين تزايد العنف الطلابي بالمدارس.

4- توجد علاقة سببية بين العوامل التعليمية وبين تزايد العنف الطلابي بالمدارس.

5- توجد علاقة سببية بين العوامل النفسية وبين تزايد العنف الطلابي بالمدارس.

أهداف الدراسة:

انطلاقاً من التساؤلات السابقة تتحدد أهداف الدراسة كالآتي:

1- محاولة التعرف على العوامل المجتمعية التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس.

2- محاولة التعرف على العوامل التعليمية التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس.

3- محاولة التعرف على العوامل الطلابية التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس.

4- محاولة التعرف على الطرق التي يمكن من خلالها الحد من العوامل التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر المديرين، الوكلاء المعلمين، الأخصائيين العاملين بهذه المدارس.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل هذه الأهمية في محاولة استكمال الجهود السابقة في مجال العنف الطلابي بما يمثل حلقة في سلسلة الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وهذا يسهم في التحقق من صحة النظريات التي تفسر العنف من جانب، ووضع إطار تفسيري يساعد على فهم هذه المشكلة، وضبطها ، والتنبؤ بها من جانب آخر.

الأهمية التطبيقية: تساعد الدراسة على فهم تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية في مجالها الثقافي والاجتماعي، ومن ثم يمكن أن يفيد من نتائجها المديرين، الوكلاء المعلمين والأخصائيين العاملين بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية في التخطيط لمواجهة مشكلة تزايد عنف الطلاب في هذه المدارس، بما يسهم في توفير مناخ تعليمي آمن يساعد على بلوغ الأهداف التربوية المأمولة من هذه التخصصات الحيوية من التعليم.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: يتمثل المدى الزمني للدراسة في العام الدراسي(2016/2015).

الحدود المكانية: تقتصر الحدود المكانية على مدارس التعليم الثانوي الفني(زراعي – تجاري – صناعي) نظام ثلاث سنوات بمحافظة الشرقية.

الحدود البشرية: تقتصر الحدود البشرية على عينة من المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين العاملين بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية.

تحديد مصطلح الدراسة:

عنف الطلاب: يعرَّف عنف الطلاب في هذه الدراسة بأنه: أحد صور انحراف السلوك الطلابي الذي يتسم باستخدام القوة البدنية أو المادية أو اللفظية أو التهديد باستخدام القوة بقصد إلحاق الأذى البدني أو المعنوي أو الضرر المادي بالزملاء أو المعلمين أو الممتلكات المدرسية، ويتمثل ذلك: في حمل السلاح، وإشهاره، واستخدامه، والتهديد باستخدامه، وتكوين العصابات، والشجار، والتعدي على الممتلكات الشخصية للآخرين بإتلافها أو الاستيلاء عليها بالقوة، وإتلاف الممتلكات المدرسية بتعطيلها أو تكسيرها أو تشويهها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاتجاهات المفسرة للعنف:

تتعدد وجهات النظر بشأن تفسير سلوك العنف الإنساني؛ فهناك وجهة النظر التكوينية، وهناك وجهة النظر الاجتماعية، وهناك وجهة النظر النفسية، وسيجري استعراض هذه الاتجاهات بشيء من التفصيل كما يلي:

أولا: الاتجاه التكويني(البيولوجي): يؤكد أنصار هذا الاتجاه أن العنف يرجع أساساً إلى التكوين العضوي الموروث للفرد، فهم يرون أن هناك عاملاً عضوياً يرثه الفرد من آبائه يؤدي بصورة مباشرة أو غير مباشرة لنزوعه نحو العنف.

فيفترض أنصار هذه النظرية أن عنف الإنسان ضد نفسه أو ضد غيره يرجع إلى وجود عامل عضوي وراثي(جين العنف Violence gene) يرثه الفرد من أسلافه؛ وأن هذا العامل الوراثي ليس مسؤولاً فقط عن العنف، بل إنه يدفع الفرد بصورة حتمية إلى هذا السلوك.(مرسي،1982)

ثانياً: الاتجاه الاجتماعي: ينظر أنصار هذا الاتجاه إلى العنف باعتباره وليد ظروف اجتماعية محددة ويؤكدون أن العوامل التي تؤدي إليه يجب تلمسها وتتبعها في المجتمع وليس في الوحدة الفردية المرتكبة لهذا السلوك، فالعنف وليد الوسط الاجتماعي أكان هذا الوسط جماعة الأسرة، أو الحي أو المدرسة أو جماعة الرفاق أو غيرها من الجماعات التي يتفاعل في إطارها الفرد في حياته اليومية (دعبس، 1998)، حيث يعتري هذا الوسط حالة من فقدان الترابط والتضامن بين أفراده، يضعف على

أثرها النسق القيمي الجمعي الموجه لسلوك الأفراد ويفقد تدريجياً قدرته الضبطية لسلوكهم (بستياو، 1992)، مما يمهد لتخبط السلوك الفردي في ظل حالة من اللامعيارية Anomie أي الحالة التي تفقد فيها وسائل الضبط الاجتماعي قدرتها على التأثير في سلوك الأفراد ويكرس بذلك لسيادة القيم الفردية على حساب القيم الاجتماعية، فيسعى الأفراد لبلوغ أهدافهم وحل مشكلاتهم وفقاً لأساليب انحرافية لا ترتضيها الجماعة التي ينتمون إليها.(مرسي،1982)، ومنها العنف.

ثالثا: الاتجاه النفسي: ظهرت نظريات عديدة –في مجال علم النفس– حول سلوك العنف الإنساني، حاول كل منها تفسير هذا السلوك في ضوء ما تتبناه من افتراضات حول الطبيعة الإنسانية، فمن هذه النظريات ما يعتبر العنف سلوكاً غريزياً، ومنها ما يعتبره رد فعل للإحباط، ومنها ما يعتبره سلوكاً متعلماً، كما أن منها ما يراه سمة من سمات الشخصية.

يمكن إلقاء الضوء على هذه النظريات بشيء من التفصيل كما يلي:

1- نظرية التحليل النفسي: يرى Freud –أبرز أنصار هذه النظرية– أن عنف الإنسان ضد نفسه أو ضد غيره سلوك غريزي يرجع إلى غريزة أسماها بغريزة العدوان أو غريزة الموت(مرسي، 1982)، يتولد عنها –بصورة تلقائية– طاقة داخلية تتراكم على النحو الذي يسبب توتراً للكائن البشري سعياً وراء تفريغ شحنتها، وحينما لا يتيسر للفرد التنفيس عن هذه الطاقة العدوانية بأساليب مقبولة اجتماعياً، فإن الأنا (الذات) تحت وطأة التوتر النفسي الناشئ عن الإلحاح الغريزي تلجأ إلى العنف لتصريف هذه الطاقة المكبوتة.(Gilligan, 1997)

2- النظرية الإحباطية: يفترض أنصار هذه النظرية أن العنف استجابة فطرية للشعور بالإحباط، تزداد حدتها كلما تعرض الفرد للمزيد من خبرات الإحباط(مرسي،1982)، ففشل مساعي الفرد مثلاً لإشباع حاجاته وتحقيق رغباته يثير الشعور بالإحباط لدى الفرد ويدفعه بالتالي إلى العنف ضد الذات أو ضد الآخرين. (إبراهيم وعبد الحميد، 1994)

3- النظرية السلوكية: ينظر أنصار هذه النظرية إلى العنف باعتباره سلوكاً متعلماً، حيث يكتسبه الفرد في ضوء الارتباط بين المثير والاستجابة والملاحظة لنماذجه وفقاً لمبادئ التعلم، ولا يقر أنصار هذه النظرية بوجود غرائز داخلية ينبع منها العنف تلقائياً أو بوجود دوافع للعنف تثار من الخارج، فيفترض أنصار هذا التيار أن الإنسان يتعلم العنف في ضوء مبدأ الثواب والعقاب، فالعنف الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، والعنف الذي يعاقب عليه يقلع عنه، فالآباء الذين يشجعون أبناءهم في مواقف العنف –بصورة صريحة أو ضمنية– أو الذين يتسامحون مع عنف أبنائهم، يقدمون لهم بذلك المكافأة التي تعزز تبنيهم للعنف في المواقف المماثلة، بل وتعزز من استمرارية في المستقبل.(مرسي، 1982)

4- نظرية سمة العداوة: يفترض أنصار هذه النظرية أن العنف الإنساني يرجع إلى سمة نفسية عامة كامنة لدى البشر تعرف باسم سمة العداوة، وتشير هذه السمة إلى استعداد كامن لدى الفرد لإظهار العداوة في المواقف المختلفة، وعلى الرغم من أنها توجد لدى كل أفراد النوع الإنساني إلا أنها توجد بدرجات متفاوتة، حيث توجد بدرجة متوسطة عند معظم أفراد هذا النوع، وبدرجة منخفضة عند قلة منهم وبدرجة

عالية عند قلة أخرى، ولا يظهر هذا السلوك إلا عند توافر العوامل الاجتماعية التي تحفز هذه الاستجابة.(مرسي، 1982)

تعليق عام على الاتجاهات المفسرة للعنف: يبدو من عرض الاتجاهات السابقة اختلاف المفكرين والعلماء في تفسير العنف، فقد تباينت آرائهم بتباين انتماءاتهم الفكرية وخلفياتهم العلمية، فحين اهتم علماء الاجتماع بالظروف الاجتماعية على اختلافها في تفسير العنف، اهتم علماء الحياة ووظائف الأعضاء بالتكوين البيولوجي للفرد في تفسيره، واعتبروه سلوكاً وراثياً –في أغلب حالاته– يتوارثه الأبناء من آبائهم وحين اهتم أنصار التحليل النفسي بالدوافع النفسية واعتبروه سلوكاً غريزياً لدى كل أفراد النوع الإنساني اهتم السلوكيون بعوامل التعلم، ونظروا إلى العنف باعتباره سلوكاً متعلماً يكتسبه الفرد من البيئة التي يعيش فيها ووفقاً لمبدأ الثواب والعقاب وآليات الملاحظة والتقليد، على حين نظر إليه علماء النفس الاجتماعي باعتباره سمة من سمات الشخصية تنمو لدى الفرد كمحصلة للتفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة الاجتماعية.

ومع أهمية هذه التفسيرات في توجيه النظر إلى العوامل التي قد ترتبط بالعنف الإنساني، إلا أنها ليست الوحيدة وراء تفسيره، إضافة إلى أنه من الصعب تعميمها على جميع حالات العنف، فالواقع يشير إلى أن العنف كظاهرة بالغ التعقيد، نظراً لتعدد المتغيرات المرتبطة به وتداخلها وتفاعلها من جانب ولتعدد أنواعه ومظاهره من جانب آخر، ومن ثم فإن محاولة تفسيره استناداً إلى تأثير متغير وحيد أو حتى الربط بينه وبين هذه المتغيرات ربطاً سببياً، بمعنى أن هناك عاملاً ما يؤدي إلى العنف بصفة دائمة، قد ينتج عنه قصور في فهم ظاهرة العنف من ناحية، وتخبط في مواجهته من ناحية أخرى.

وعلى ذلك فإنه من الصعب القول بأن هناك نظرية عامة من شأنها تقديم تفسير شامل لكل حالات العنف في جميع المجتمعات على اختلاف الحقب الزمنية، فما قد يصلح من هذه النظريات لتفسير العنف في أحد المجتمعات، قد لا يصلح لتفسيره في مجتمع آخر، بل قد لا يصلح لتفسير العنف في المجتمع الواحد على اختلاف الفترات الزمنية.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن عنف الطلاب بالمدارس يعد اختياراً فردياً من بين العديد من البدائل المتاحة هيأت للجوء إليه –دون غيره– وساعدت على نموه واستمراره عوامل عديدة منها ما يرجع إلى المجتمع بأبعاده الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، التشريعية والأمنية، ومنها ما يرجع إلى التعليم بمناهجه وإرادته ومنها ما يرجع إلى الطلاب أنفسهم.

العوامل المرتبطة بالعنف الطلابي:

تتعدد وتتنوع العوامل المرتبطة بمشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بتعدد وتنوع المؤثرات التي يخضع لها نظام التعليم الثانوي الفني من خارجه ومن داخله، مثلها في ذلك مثل العديد من المشكلات التي يعاني منها هذا النظام التعليمي؛ وذلك بحكم علاقات التأثير والتأثر فيما بين هذا النظام وبين غيره من سائر الأنظمة التي يتشكل منها المجتمع من جانب، وفيما بين عناصره

الفرعية المكونة له من جانب آخر(غنيم واليحيوي1995؛ إبراهيم 1996؛ عامر1998)، فهناك العوامل المرتبطة بالمجتمع على اختلاف أنظمته كالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتشريعية والأمنية وهناك العوامل المرتبطة بنظام التعليم كتلك التي ترجع إلى المناهج الدراسية ونظم التقويم والمعلم والإدارة المدرسية، كما أن هناك العوامل التي ترتبط بدوافع الطلاب وحاجاتهم وظروف المرحلة العمرية التي يمرون بها، إضافة إلى ما يعتنقونه من اتجاهات وما يؤمنون به من قيم. (حنا 1998؛ السيد 1999 حسيني1999؛ شوقي1999)

على الرغم من أن هذه العوامل تختلف باختلاف المجتمعات ويتباين مقدار إسهامها في إفراز مشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب بالمدارس من مجتمع لآخر، إلا أنه يصعب الفصل القاطع بينها فالارتباط بينها وثيق للغاية، حيث إن المنظومات المجتمعية والتعليمية والفردية تتفاعل مع بعضها البعض، بحيث إن كل منها يؤثر ويتأثر بالآخر في إطار من جدل الفعل والانفعال، من ثم فهي لا تمارس تأثيرها بصورة منفردة أو بمعزل عن بعضها البعض، بل تتداخل وتتشابك فيما بينها في إحداث هذا التأثير.(حسونة1999؛ أبو النصر 2000؛ سلام2000)

وانطلاقاً من تفاعل وتكامل العوامل الخارجية(المرتبطة بالمجتمع) والعوامل الداخلية(المرتبطة بالتعليم والطلاب) في تناول الواقعة التربوية، وعلى أساس اعتبار الفرد بخصائصه الذاتية منظومة لها علاقتها بسائر المنظومات المجتمعية الأخرى، مما يقتضي النظر إلى أبعادها المختلفة بصورة شاملة ومتكاملة، وبما يساعد على فهم طبيعتها المتعددة الأوجه، من ثم يمكن إجمال العوامل المرتبطة بمشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني على الوجه التالي:(السحيمي2000؛ الشهري 2003؛ حمزة 2004؛ عمارة 2004؛ زيدان2005؛ مجاهد 2005)

- العوامل المرتبطة بالمجتمع.
- العوامل المرتبطة بنظام التعليم.
- العوامل المرتبطة بالطلاب.

ومن هذا المنطلق، فإن مواجهة العنف الطلابي تستلزم مواجهة عوامله وما دامت هذه العوامل من الشمول والعمق بحيث تتجاوز حدود الوحدة الفردية المرتكبة لهذا السلوك إلى الكيان المجتمعي الذي احتضن نشأتها وتطورها، فإن ذلك يتطلب مدخلاً مغايراً لمواجهة هذه المشكلة والذي ينطلق من النظر إلى هذه المشكلة في ارتباطها بمجالها العام وهو المجتمع والذي يعد المرجع النهائي لتفسير سببية تصاعدها وتفاقم حدتها، لا إلى ذلك المدخل التقليدي الاختزالي الذي ينظر إليها من زاوية أنها مجرد عرض من أعراض مرحلة النمو(المراهقة) التي يمر بها الطلاب، أو أنها مشكلة قلة من الطلاب المنحرفين بطبيعتهم أو حتى مشكلة شعبة بعينها من شعب التعليم كما هو الحال عند ربطها بظروف مدارس التعليم الثانوي الفني، مما يغفل بذلك إلى حد كبير التأكيد على وحدة السلوك الإنساني – في سوائه وانحرافه – على أساس أنه سلوك تفاعلي يتأثر ويؤثر بما يمر به السياق المجتمعي من أحداث وخطوب. (جبارة 1986؛ بلات 1992؛ نصر 1996؛ عيد 1998؛ المرسي2000)

وبناء عليه فإنه لا يتسنى لقطاع بعينه من قطاعات المجتمع أن يحقق نجاحاً ملموساً في الحد من هذه المشكلة في غيبة القطاعات الأخرى فذلك يتطلب جهوداً عديدة على كافة الأصعدة والمستويات الاجتماعية والثقافية والتشريعية والأمنية والتعليمية، وعلى كافة المراحل والوقائية والإرشادية والعلاجية في إطار من الشمول والتنسيق والتكامل بما يساعد على الحد من تفاقم هذه المشكلة وبما يوفر للبيئة التعليمية مناخاً إيجابياً يساعد على إنجاز الأهداف المنشودة.

وعلى ضوء ذلك، فإن آليات مواجهة عنف الطلاب بالمدارس تتحدد في مستويين أساسيين هما: المستوى الأول على الصعيد المجتمعي ويشمل خمس مستويات فرعية هي: المستوى الاجتماعي المستوى الثقافي، المستوى الاقتصادي، المستوى القانوني والمستوى الأمني.(عبد المولى 1993؛ الهاجري 1993 وطفة 1998؛ شوقي 2000)

والمستوى الثاني على الصعيد التعليمي ويشمل ثلاث مستويات فرعية هي: المواجهة على مستوى المناهج الدراسية، والمواجهة على مستوى المعلم، والمواجهة على مستوى الإدارة المدرسية.(مليكيان والدريني1983؛ غانم1998؛ الفوزان 2007)

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

(1) دراسة مجاهد(2005): استهدفت الدراسة تحديد مدى فاعلية برنامج للتدريب على مهارات الحياة في تعديل السلوك العدواني لدى المراهقين من الجنسين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من(20) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المعصرة الثانوية المشتركة بمحافظة الدقهلية، بواقع(10) طلاب، (10) طالبات تتراوح أعمارهم ما بين(15-17) عاماً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مهارات الحياة – إعداد: الباحث، ومقياس السلوك العدواني – إعداد: آمال عبد السميع باظة، وبرنامج إرشادي – إعداد: الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

(2) دراسة جادو(2008): استهدفت الدراسة التعرف على مظاهر العنف المدرسي لدى الطلاب والمعلمين والإداريين وأسبابه وطرق مواجهته من واقع الأدبيات السابقة في هذا المجال، كما استهدفت تحليل مضمون عينة من الصحف المصرية للوقوف على واقع العنف المدرسي كما تعكسه الصحافة المصرية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت في إطار ذلك أسلوب تحليل المضمون للتعرف على مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وكيفية مواجهته، وتكونت عينة الدراسة من المجموع الكلي لأعداد جريدتي الأهرام والأخبار لمدة عام دراسي كامل(1998-1999) والذي بلغ(546) عدداً، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها:

1- هناك أسباب عديدة للعنف المدرسي تتضح فيما يلي:

(أ) أسباب ترجع إلى الأسرة وتتمثل في: أسلوب التنشئة الخاطئ، الضغوط الاقتصادية التي تمر بها الأسرة.

(ب) أسباب ترجع إلى المؤسسة التعليمية وتتمثل في: أسباب تتعلق بالمعلم وتتضح في: تراجع دور المعلم كقدوة حسنة، أسباب تتعلق بالمناهج وتتضح في: قلة مراعاة المناهج لمستويات الطلاب العقلية المختلفة، ضعف إشباع المناهج لاحتياجات الطلاب، أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية وتشمل: غياب دور الإخصائي الاجتماعي والنفسي في رعاية الطلاب، ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية، الجزاءات غير الرادعة للطلاب.

(ج) أسباب تتعلق بالمجتمع وتتمثل في: كثرة مواد العنف بوسائل الإعلام، تراجع التوعية الدينية.

(د) أسباب تتعلق بالتلميذ وتتمثل في: طبيعة المراهقة، تراجع الوازع الديني والخلقي لدى التلميذ.

2- هناك طرق عديدة لمواجهة العنف المدرسي تتمثل في: (أ) على مستوى الأسرة: التنشئة الدينية السليمة للأبناء. (ب) على مستوى المؤسسة التعليمية: على مستوى المعلم: تدريب المعلم على طرق التدريس الفعالة، التأكيد على ضرورة امتثال المعلم لأخلاقيات المهنة، على مستوى المناهج: الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية، مراعاة المناهج للتفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات، على مستوى الإدارة المدرسية: تفعيل دور الإخصائيين الاجتماعي والنفسي في حل مشكلات الطلاب، توجيه المزيد من الاهتمام للأنشطة المدرسية، تنمية الشعور بالانتماء لدى الطلاب، إشراك الطلاب وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المدرسية، التوعية الدينية المستمرة للطلاب، إعادة النظر في اللوائح والتشريعات الوزارية لضبط السلوك الطلابي. (ج) على مستوى المجتمع: تشديد الرقابة الأمنية على أندية الفيديو توجيه المزيد من الاهتمام نحو البرامج الدينية بوسائل الإعلام، إيلاء المؤسسات الدينية المزيد من الاهتمام نحو التوعية الدينية للأفراد.

(3) دراسة نايف الحجيلي(2013): استهدفت الدراسة التعرف على أنماط العنف، وأسبابه من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية(بنين) بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة – من إعداد الباحث – جرى تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من طلاب المدارس الثانوية(بنين) بإدارة التربية، والتعليم بالمدينة المنورة، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها ما يلي: هناك عوامل عديدة تسهم في تزايد عنف الطلاب بالمدارس منها: ضعف دور الأسرة في التنشئة الدينية للأبناء، التفكك الأسري، افتقاد القدوة الحسنة داخل محيط الأسرة، التأثير السلبي لرفقة السوء، غياب القدوة الحسنة في المدرسة، ضعف الجزاءات المدرسية الرادعة للطلاب غير المنضبطين، ضعف اهتمام المعلمين بمشكلات الطلاب، ضعف قيام الإخصائي الاجتماعي بدوره في توجيه الطلاب، عدم كفاية الأنشطة المدرسية، وأوصت الدراسة بإتباع العديد من الوسائل لمواجهة عنف الطلاب بالمدارس أهمها: تدريب الطلاب على مهارات ضبط النفس، والتحكم في السلوك، تغليظ العقوبات المدرسية، منح المدارس المزيد من الصلاحيات القانونية لاتخاذ الإجراءات اللازمة لكبح العنف

تفعيل مجالس الآباء للمشاركة في إدارة العملية التعليمية وحل مشكلاتها، توجيه مزيد من الاهتمام للأنشطة المدرسية بما يسهم في تصريف طاقات الطلاب واستغلالها الاستغلال الأمثل.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

(1) دراسة(1998) Eslea & Smith بعنوان: مدى فعالية تطبيق برنامج(شيفيلد) في الحد من سلوك عنف الطلاب بالمدارس الابتدائية، استهدفت الدراسة تحديد مدى فعالية تطبيق برنامج (شيفيلد) Sheffield Anti-bullying Project في خفض سلوك عنف الطلاب بالمدارس الابتدائية بإنجلترا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تكونت العينة من(657) طالباً وطالبة، (345) ذكور، (312) إناث بمدى عمري(7–11) عاماً من(23) مدرسة ابتدائية بلندن، وهي المدارس المطبق بها برنامج(شيفيلد)، كما ضمت الدراسة عينة من المعلمين بلغت(11) معلماً يعملون بالتدريس بمدارس عينة الدراسة من الطلاب ، استعانت الدراسة باستبانة من إعداد الباحثين طبقّت على عينة الطلاب واستمارة مقابلة تم تطبيقها على عينة المعلمين، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية إشراك الآباء والمعلمين والطلاب في إعداد وتنفيذ وتقويم البرامج المعنية بمواجهته سلوك عنف الطلاب بالمدارس لإنجاح الجهود المبذولة في هذا الصدد.

(2) دراسة(1998) Altas & Pepler بعنوان: مظاهر عنف الطلاب وأسبابه في المدارس الابتدائية بكندا، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر سلوك عنف الطلاب وأسبابه بالمدارس الابتدائية الحضرية بمقاطعة تورنتو الكندية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستعانت باستبانة من إعداد الباحثتان، طبقّت على عينة من طلاب الصفوف الأول إلى السادس بأحد المدارس الحضرية بمقاطعة(تورنتو)، بلغت(190) طالباً وطالبة منهم(98) إناث، كما استعانت الدراسة بملاحظة مصورة لعينة أخرى من طلاب هذه الدراسة بلغت(27) طالباً وطالبة، (19) ذكور، (8) إناث بمدى عمري (6–12) عاماً وأكدت النتائج أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب بالمدارس الابتدائية تتمثل في: ميل الطلاب الزائد للتقليد وضعف فعالية طرق التدريس المتبعة من قِبل المعلمين.

(3) دراسة(2015) Jose' A. Casas et. al بعنوان: علاقة أسلوب الضبط الصفي والسمات الشخصية بالعنف الطلابي، استهدفت الدراسة التعرف على علاقة متغير أسلوب المعلم في الضبط الصفي ومتغير السمات الشخصية للتلميذ بالعنف الطلابي بالمدارس، واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، وجرى جمع البيانات المتعلقة بالدراسة من خلال تطبيق استبانة أعدها الباحث على عينة مكونة من(2106) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الحكومية الإسبانية، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها: أن أسلوب الضبط الصفي الذي ينتهجه المعلم له أثره الواضح على معدل العنف الطلابي، فأسلوب الضبط الصفي الذي يتسم بالتسامح، والإقناع، والحوار، والمشاركة في حل المشكلات يسهم في خفض معدل العنف الطلابي بصورة ملحوظة، وذلك بخلاف الضبط الصفي الذي يتسم بالتسلط، والقسوة، والتهميش فإنه يفاقم من حدة هذه المشكلة.

مما سبق يتبين أن هناك أوجه اتفاق، وأوجه اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فدراسة مجاهد(2005) استهدفت تحديد مدى فاعلية برنامج للتدريب على مهارات الحياة في تعديل السلوك العدواني لدى المراهقين من الجنسين؛ وهي بهذا تتفق مع الدراسة الحالية التي تسلط الضوء على العنف الطلابي، وهو بدوره أحد صور السلوك العدوني، ومع ذلك تختلف الدراسة الحالية في كونها تركز على الكشف على العوامل المؤدية للعنف وكيفية مواجهته، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة جادو (2008) التي استهدفت التعرف على مظاهر العنف المدرسي لدى الطلاب والمعلمين والإداريين وأسبابه وطرق مواجهته، حيث تحاول الدراسة الحالية إبراز أسباب العنف الطلابي وكيفية مواجهته، ومع ذلك تختلف الدراسة الحالية عنها في كونها تركز على تناول أسباب العنف الطلابي، وطرق مواجهته من وجهة نظر المعلمين، والإداريين في مدارس التعليم الفني بمحافظة الشرقية، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الحجيلي(2013) التي استهدفت التعرف على أنماط العنف، وأسبابه من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية(بنين) بالمملكة العربية السعودية، فالدراسة الحالية تسعى إلى بيان أسباب العنف الطلابي، إلا أنها تختلف عن الدراسة السابقة في الكشف عن أسباب العنف الطلابي من وجهة نظر عينة من المعلمين والإداريين بعدد من مدارس التعليم الثانوي بمصر، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Eslea & Smith(1998) التي استهدفت التعرف على مدى فعالية تطبيق برنامج(شيفيلد) في الحد من سلوك عنف الطلاب بالمدارس الابتدائية، فالدراسة الحالية تتناول موضوع العنف الطلابي أيضا، ومع ذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في كونها تركز على أسباب العنف وطرق مواجهته، على حين ركزت الدراسة السابقة على تقييم فعالية أحد البرامج الوقائية في الحد من العنف، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Altas & Pepler(1998) التي استهدفت الكشف عن مظاهر عنف الطلاب وأسبابه في المدارس الابتدائية بكندا، فتحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على أسباب العنف الطلابي أيضا، على حين تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تتناول مشكلة العنف الطلابي في المدارس الثانوية بمصر.

دراسة Jose' A. Casas et. al(2015) التي استهدفت بيان علاقة أسلوب الضبط الصفي والسمات الشخصية بالعنف الطلابي، حيث تشترك الدراسة الحالية معها في تناول موضوع العنف الطلابي وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في كونها تركز على العوامل التي تؤدي إلى تزايد العنف الطلابي، وطرق مواجهتها من وجهة نظر عينة من العاملين بهذه المدارس.

وبهذا يتضح أن الدراسة الحالية تحاول استكمال جهود الدراسات السابقة في ميدان عنف الطلاب بالمدارس، وذلك في سعيها نحو التعرف على العوامل المرتبطة بمشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية والطرق التي يمكن أن تسهم في التخفيف من حدته من وجهة نظر عينة من المديرين، الوكلاء، المعلمين، الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين من العاملين بهذه المدارس.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي ويستخدم في إطار هذا المنهج المدخل التحليلي، حيث تحليل العوامل المؤدية إلى مشكلة تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية وطرق مواجهتها في ارتباطها بالإطار المجتمعي الذي أحاط بنشأتها وتطورها.

عينة الدراسة:

تتكون العينة الإجمالية للدراسة من(315) مديراً، وكيلاً، معلماً، وأخصائياً تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية بست(6) مدارس ثانوية فنية(زراعية – تجارية – صناعية) نظام ثلاث سنوات بمدينتي الزقازيق وديرب نجم بمحافظة الشرقية؛ بواقع(10) مديرين، (4) مديري إدارة، (6) مديري مدرسة، (41) أخصائياً، (40) أخصائياً اجتماعياً، (1) أخصائي نفسي.

كما تضم الدراسة عينة طبقية عشوائية مكونة من(24) وكيلاً، بواقع(4) وكلاء من كل مدرسة (1) وكيل شئون طلاب، (1) وكيل تخصصي، (1) وكيل ثقافي، (1) وكيل نشاط؛ أي بنسبة (14.4%) من إجمالي عدد الوكلاء العاملين بهذه المدارس البالغ عددهم(166) وكيلاً.

كما تضم عينة طبقية عشوائية مكونة من(240) معلماً، (120) معلم مواد تخصصية[1]، (120) معلم مواد ثقافية[2] – بواقع(40) معلماً[3] من كل مدرسة، أي بنسبة(10.9%) من إجمالي عدد المعلمين العاملين بهذه المدارس البالغ عددهم(2186) معلماً؛ أي أن عينة الدراسة تضم من مجملها (315) مديراً وكيلاً، معلماً، أخصائياً؛ أي بنسبة(13.1%) من إجمالي عدد المديرين والوكلاء والمعلمين والأخصائيين العاملين بهذه المدارس البالغ عددهم(2403) فرداً.

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تعتمد الدراسة على استبانة مغلقة – من إعداد الباحث – بغرض جمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة، تكونت الاستمارة من(67) عبارة موزعة على محورين رئيسين هما:

المحور الأول: عوامل تزايد عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني: ويتكون من(37) عبارة موزعة على ثلاث محاور فرعية هي:

أولاً: محور العوامل المرتبطة بالمجتمع: يتكون من(12) عبارة.

ثانياً: محور العوامل المرتبطة بالتعليم: يتكون من(17) عبارة موزعة على ثلاث محاور فرعية هي:

---

(1) بواقع(40) معلم مواد زراعية، (40) معلم مواد تجارية، (40) معلم مواد صناعية أي بنسبة(8.2%) من إجمالي عدد المعلمين التخصصيين بهذه المدارس البالغ عددهم(1462) معلماً، (633) معلم مواد زراعية، (135) معلم مواد تجارية ، (699) معلم مواد صناعية.

(2) أي بنسبة(16.5%) من إجمالي عدد المعلمين الثقافين بهذه المدارس البالغ عددهم(724) معلماً.

(3) بواقع(20) معلم مواد تخصصية، (20) معلم مواد ثقافية.

- محور المناهج الدراسية: يتكون من(4) عبارات.
- محور المعلم: يتكون من(5) عبارات.
- محور الإدارة المدرسية: يتكون من(8) عبارات.

ثالثاً: العوامل المرتبطة بالطلاب: يتكون من(8) عبارات.

المحور الثاني: طرق مواجهة عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني: يتكون من(30) عبارة موزعة على محورين فرعيين هما:

أولاً: على مستوى المجتمع: يتكون من(12) عبارة.

ثانيا: على مستوى التعليم: يتكون من(18) عبارة موزعة على ثلاث محاور فرعية هي:

- محور المناهج الدراسية: يتكون من(4) عبارات.
- محور المعلم: يتكون من(4) عبارات.
- محور الإدارة المدرسية: يتكون من(10) عبارات.

وقد عرضت الاستبانة في صورتها الأولية –مرفقاً بها تعريف الدراسة لعنف الطلاب– على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والإعلام بلغ عددهم(30) محكماً لإبداء آراءهم حول مدى مناسبة عبارات الاستبانة للمحور الذي صنِّفت فيه ومدى صلاحيتها للتطبيق، وما إذا كانت هناك أية ملاحظات أو مقترحات حول الاستبانة بصفة عامة، هذا وقد أظهر المحكمون اتفاقاً على غالبية عبارات الاستبانة مع إبداء بعض الملاحظات على الصياغة اللفظية لبعض العبارات وترتيب ورود البعض الآخر، واعتبر ذلك بمثابة صدق المحكمين وقد تمت الاستفادة من توجيهات المحكمين في إخراج استمارة الاستبانة في صورتها النهائية، حيث استبعدت العبارات التي لم تحظى باتفاق(90%) من المحكمين وعدِّلت الصياغة اللفظية لبعض العبارات وأعيد ترتيب ورود البعض الآخر في ضوء مقترحاتهم.

وتم عمل دراسة استطلاعية لتجريب الاستبانة – بعد تعديلها في ضوء توجيهات المحكمين– للتأكد من مدى وضوح عباراتها وفهم المبحوثين لها وبغرض تلافي أي عيوب قد تظهر عند التطبيق النهائي لها، وذلك على عينة عرضية مكونة من(25) مديراً، ووكيلاً، ومعلماً، وأخصائياً يعملون بمدرسة ميت غمر الثانوية الفنية الزراعية المشتركة – نظام ثلاث سنوات؛ بواقع(1) مدير إدارة، و(1) وكيل شؤون طلاب، و(10) معلمين مواد زراعية، و(10) معلمين مواد ثقافية، و(2) أخصائيين اجتماعيين، (1) أخصائي نفسي.

بلغ عدد المجيبين على الاستبانة(15) مجيباً، وقد ظهر من التطبيق التجريبي للاستبانة –والذي أجرى من خلال المقابلة الشخصية لأفراد العينة– وجود بعض الإبهام حول بعض ألفاظ وعبارات الاستبانة، لذا فقد أعيدت صياغة هذه الألفاظ والعبارات لتخليصها من غموض المعنى وعدم دقة الصياغة، كما أعيد ترتيب ورود بعض العبارات لتلافي – قدر الإمكان الإيحاء للمبحوثين بإجابة بعينها.

إجراءات التطبيق:

بعد أن أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق النهائي، تم التوجه إلى مديري مدارس أفراد عينة الدراسة للحصول على موافقتهم بشأن تطبيق الاستبانة، وبعد تبصيرهم بطبيعة موضوع الدراسة والغرض من الاستبانة تم الحصول على الموافقة بالتطبيق، وقام الباحث بتوزيع استمارات الاستبانة – بصورة فردية– على أفراد عينة الدراسة داخل المدارس، واستغرقت عملية التطبيق ثلاث أسابيع.

هذا وقد واجه الباحث بعض الصعوبات أثناء تطبيق الاستبانة تمثلت في:

– زيادة عدد الاستمارات المفقودة من قبل بعض أفراد العينة، مما اضطر الباحث إلى إعادة توزيع استمارة الاستبانة على بعض أفراد عينة الدراسة، فقد أعيد توزيع(20) استمارة على(20) فرداً من أفراد عينة مدرسة "ديرب نجم الثانوية الفنية التجارية للبنين"، كما أعيد توزيع(23) استمارة على(23) فرداً من أفراد عينة مدرسة ديرب نجم الثانوية الفنية الصناعية المشتركة.

– إحجام بعض أفراد عينة الدراسة عن الإدلاء بالبيانات التي تتطلبها الاستبانة بدعوى تشككهم في جدوى البحث العلمي، وقد تطلب ذلك مزيداً من الجهد والوقت لإقناعهم بأهمية المشاركة في الإدلاء بالبيانات المطلوبة.

بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة، جمعت الاستمارات وروجعت للتأكد من استيفاء المبحوثين للبيانات المطلوبة، وقد استبعدت الاستمارات غير المستوفاة والتي لم تستكمل إجاباتها، وجرى تفريغ استجابات المبحوثين، وحساب التكرارات، والنسب المئوية لها بالطرق الحسابية العادية، ولم يكن هناك داع إلى استخدام الأساليب الإحصائية في هذا الشأن.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرع الأول: العوامل المرتبطة بعنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية:

أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين والتي تتضح فيما يلي:

المحور الأول: العوامل المرتبطة بالمجتمع: فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالمجتمع التي تسهم في تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(1) على النحو التالي:

جدول(1) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على العوامل المرتبطة بالمجتمع التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب

العينة / العوامل المرتبطة بالمجتمع	المديرون (ن = 10)		الوكلاء (ن= 24)		المعلمين(ن = 221)						الإخصائيين (ن= 16)		مجموع (ن= 271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن= 118)		معلم ثقافي (ن= 103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
ضعف دور الأسرة في التنشئة الدينية	10	100	22	91.6	113	95.7	94	91.2	207	93.6	12	75	251	92.6	1
كثرة مواد العنف في وسائل الإعلام	8	80	23	95.8	93	78.8	81	78.6	174	78.7	11	68.7	216	79.7	4
افتقاد القدوة الحسنة في وسائل الإعلام	9	90	17	7.8	95	80.5	78	75.7	173	78.2	14	87.5	213	78.5	5
قصور الرقابة الأمنية في أماكن التجمعات الطلابية بالمدارس	7	70	17	70.8	86	72.8	79	76.6	165	74.6	11	68.7	200	73.8	8
ضعف دور الأسرة في الرقابة والمتابعة المستمرة للأبناء	8	80	21	87.5	108	91.5	80	77.6	188	85	15	93.7	323	85.6	3
تراجع دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للأفراد	6	60	20	83.3	91	77.1	77	74.7	168	76	11	68.7	205	75.6	6
غياب الجزاءات القانونية الرادعة للأفراد من الإقدام على ارتكاب العنف	7	70	18	75	115	97.4	92	89.3	207	93.6	13	81.2	245	90.4	2
انتشار أماكن اللهو الرخيص والمقاهي(نوادي الفيديو) حول المدارس	6	60	17	70.8	94	79.6	77	74.7	171	77.3	10	62.5	204	75.2	7
ضعف فعالية المؤسسات الشبابية(مراكز وأندية الشباب) في شغل أوقات فراغ الشباب وامتصاص طاقاتهم	8	80	19	79.1	83	703	75	72.8	158	71.4	10	62.5	195	71.9	9
تدعيم بعض الثقافات الفرعية (مثل ثقافة بعض الأحياء الشعبية) للعنف كوسيلة لحل المشكلات التي يواجهها الأفراد	6	60	15	62.2	64	54.2	64	62.1	128	57.9	9	56.2	158	58.3	11
تعرض بعض الأسر للحرمان من إشباع الحاجات الأساسية ونقص الخدمات الضرورية	8	80	22	91.6	66	55.9	70	67.9	136	61.5	12	75	178	65.6	10
التفاوت الطبقي الشديد	8	80	17	70.8	70	59.3	72	69.9	142	64.2	11	68.7	178	65.6	م* 10

يتضح من الجدول(1) أن هناك العديد من العوامل المجتمعية ثقافية، اجتماعية، اقتصادية تشريعية، أمنية تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين، وهذه العوامل على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

العامل الأول: ضعف دور الأسرة في التنشئة الدينية للأبناء.

العامل الثاني: غياب الجزاءات القانونية الرادعة للأفراد عن الإقدام على ارتكاب العنف.

العامل الثالث: ضعف دور الأسرة في الرقابة والمتابعة المستمرة للأبناء.

العامل الرابع: كثرة مواد العنف في وسائل الإعلام.

العامل الخامس: افتقاد القدوة الحسنة في وسائل الإعلام.

العامل السادس: تراجع دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للأفراد.

العامل السابع: انتشار أماكن اللهو الرخيص(المقاهي– أندية الفيديو) حول المدارس.

العامل الثامن: قصور الرقابة الأمنية في أماكن التجمعات الطلابية بالمدارس.

العامل التاسع: ضعف فعالية المؤسسات الشبابية(مراكز وأندية الشباب) في شغل أوقات فراغ الشباب وامتصاص طاقاتهم.

العامل العاشر: تعرض بعض الأسر للحرمان من إشباع الحاجات الأساسية ونقص الخدمات الضرورية.

العامل الحادي عشر: التفاوت الطبقي الشديد.

العامل الأخير: تدعيم بعض الثقافات الفرعية(مثل ثقافة بعض الأحياء الشعبية) للعنف كوسيلة لحل المشكلات التي يواجهها الأفراد.

وتعكس هذه النتيجة أهمية العوامل المجتمعية في تفاقم مشكلة عنف الطلاب بالمدارس، فالمدرسة منظومة فرعية من المنظومة المجتمعية الكبرى تؤثر وتتأثر بما يمر به المجتمع من أحداث، ويتفق هذا مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الخصوص(المغربي1987، وعامر1998، وغانم 1998، وحنا1998، والجندي1999، وحسيني1998، وشوقي1999، وحسونة1999، والتقرير الاستراتيجي العربي2000، والسحيمي2002، و Whitney and Smith 199، و Siann et. al 1993 و Fraser et al 1996 ، James Gilligan 1997).

المحور الثاني: العوامل المرتبطة بالتعليم: أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك العديد من العوامل التعليمية التي تسهم في تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين، والتي تتضح فيما يلي:

- العوامل التي ترتبط بالمناهج الدراسية.
- العوامل التي ترتبط بالمعلم.
- العوامل التي ترتبط بالإدارة المدرسية.

ويمكن استعراض ذلك على النحو التالي:

أولا: العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية: فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية التي تسهم في تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، فقد جاءت النتائج في الجدول(2) على النحو التالي:

جدول(2) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية

العينة / العوامل المرتبطة بالمجتمع	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمين(ن = 221)						الأخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- ضعف إشباع المناهج الدراسية لحاجات الطلاب الأساسية(كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي).	9	90	20	83.3	73	61.8	79	76.6	152	68.7	13	81.2	194	71.5	4
2- ضعف اهتمام المناهج الدراسية بإكساب الطلاب أخلاقيات التعامل السليم مع الآخرين	10	100	23	95.8	102	86.4	83	80.5	185	83.7	9	56.2	227	83.7	1
3- ضعف مراعاة المناهج الدراسية للتفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات	8	80	22	91.6	88	74.5	76	73.7	164	74.2	11	68.7	208	76.7	3
4- ضعف اهتمام المناهج الدراسية بتنمية قدرة الطلاب على ضبط النفس والتحكم في السلوك	7	70	21	87.5	98	83	84	81.5	182	82.3	10	62.5	220	81.1	2

يتضح من الجدول(2) أن هناك عوامل عديدة مرتبطة بالمناهج الدراسية تسهم في تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذه العوامل على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

العامل الأول: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بإكساب الطلاب أخلاقيات التعامل السليم مع الآخرين.

العامل الثاني: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بتنمية قدرة الطلب على ضبط النفس والتحكم في السلوك.

العامل الثالث: ضعف مراعاة المناهج الدراسية للتفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات.

العامل الأخير: ضعف إشباع المناهج الدراسية لحاجات الطلاب الأساسية(كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي).

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية العوامل المرتبطة بالمناهج في تفاقم مشكلة العنف الطلابي، فيؤكد جبارة(1986) أن ضعف اهتمام المناهج بتنمية القيم الخلقية لدى الناشئة يساعد على تزايد المشكلات السلوكية بالمدارس، حيث يعزز من حالة الفراغ القيمي التي يعانيها التلاميذ ويزيد بالتالي من احتمالات تأثرهم بالقيم الهدامة التي تكرس الانحراف، ويؤكد المهدي أن ضعف اهتمام المدارس بإكساب الطلاب القيم الأخلاقية، وإشباع حاجاتهم، ومراعاة التفاوت بينهم يعد أحد أسباب تزايد العنف، فعادة ما يقترن ذلك

بإضعاف الضوابط الداخلية التي تقي الفرد من السلوك الانحرافي، هذا وتتسق هذه النتيجة مع دراسة عامر1998؛ وسلام2000؛ والسحيمي 1998؛ و Siann et al 1993 و Fraser et al1996) التي أكدت أن قصور التوجيه الخلقي، وضعف مراعاة حاجات الطلاب، وقدراتهم يعد من العوامل التي تؤدي إلى عنف الطلاب.

ثانيا: العوامل المرتبطة بالمعلم: فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالمعلم التي تسهم في تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(3) على النحو التالي:

جدول(3) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على العوامل المرتبطة بالمعلم

العينة / العوامل المرتبطة بالمعلم	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمين(ن = 221)						الإخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- تراجع دور بعض المعلمين في التوجيه الخلقي والسلوكي للطلاب	9	90	22	91.6	95	80.5	74	71.8	169	76.4	13	81.2	213	78.5	2
2- ضعف إلمام بعض المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات الطلاب السلوكية	9	90	20	83.3	85	72	73	70.8	158	71.4	12	75	199	73.4	3
3- استخدام بعض المعلمين للعقاب بكثرة في تقويم الطلاب	7	70	19	79.1	63	53.3	55	53.3	118	53.3	5	31.2	149	54.9	5
4- ضعف فاعلية طرق التدريس المتبعة من قبل بعض المعلمين في جذب وتشويق الطلاب.	10	100	18	75	79	66.9	60	85.2	139	62.8	11	68.7	178	65.6	4
5- ضعف التزام بعض المعلمين بأخلاقيات المهنة(افتقاد روح الانضباط)	10	100	23	95.8	98	83	75	72.8	173	78.2	10	62.5	216	79.7	1

يتضح من الجدول(3) أن هناك العديد من العوامل المرتبطة بالمعلم تسهم في تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذه العوامل على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

العامل الأول: ضعف التزام بعض المعلمين بأخلاق المهنة(افتقاد روح الانضباط).

العامل الثاني: تراجع دور بعض المعلمين في التوجيه الخلقي والسلوكي للطلاب.

العامل الثالث: ضعف إلمام بعض المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات الطلاب السلوكية.

العامل الرابع: ضعف فاعلية طرق التدريس المتبعة من قبل بعض المعلمين في جذب وتشويق الطلاب.

العامل الأخير: استخدام بعض المعلمين للعقاب بكثرة في تقويم الطلاب.

وتؤكد هذه النتيجة أهمية دور المعلم في تحقيق الانضباط الطلابي، فمع اهتزاز صورة المعلم لدى تلامذته فإنه يفقد بذلك هيبته، لا سيما إذا تنازل وتبسط معهم، فهذا مدعاة للاستخفاف به من جهة والاستهتار بكل ما يرمز للسلطة من جهة أخرى، مما يشجعهم على الإخلال بالنظام المدرسي وإتيان السلوك غير المرغوب ومن ذلك العنف، ويؤكد جبارة(1986) أن افتقاد التلاميذ للقدوة كما يتبدى من واقع تعامل المعلمين مع بعضهم البعض على نحو لا أخلاقي، وصراعاتهم التي قد تصل في بعض الأحيان إلى حد إصدار الألفاظ النابية والتشابك بالأيدي على أمور تافهة وتشويه صورة زملائهم أمام التلاميذ يكرس من لامبالاة التلاميذ للقيم الخلقية الأصيلة التي يرتضيها المجتمع كقواعد للسلوك المقبول ويساعد على تفشي القيم السلبية التي تعزز الانحراف، وتؤكد هبة عيسوي(2006) أن افتقاد القدوة الحسنة يعد أحد أسباب تزايد المشكلات السلوكية لدى المراهقين، فقلة اكتراث المعلم بالتحلي بأخلاق القدوة الحسنة يؤثر سلبياً على صحتهم النفسية وقد ينتهى بهم الأمر إلى الاضطراب السلوكي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم(1996)، وحسيني(1998) التي أكدت على أن افتقاد القدوة الحسنة، وضعف قدرة المعلم على التعامل السليم مع مشكلات الطلاب، وضعف فاعلية طرق التدريس في جذب الطلاب من العوامل المؤدية لعنف الطلاب، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة العامل الخامس على محور العوامل المجتمعية وذلك في التأكيد على أثر افتقاد القدوة الحسنة على تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الفني.

ثالثا: العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية: فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية التي تؤدي إلى تزايد سلوك عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(4) على النحو التالي:

جدول(4) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية

العينة / العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمون(ن = 221)						الأخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=71)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- افتقاد الإدارة المدرسية للسلطات القانونية التي تمكنها من الحد من عنف الطلاب بالمدارس	8	80	22	91.6	101	85.5	94	91.2	195	88.2	13	81.2	238	87.8	1
2- تراجع دور بعض الإدارات المدرسية في تنمية القيم الخلقية في نفوس الطلاب	6	60	15	62.2	61	51.6	72	69.9	133	60.1	9	56.2	163	60.1	8
3- ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بتوعية الطلاب بطبيعة العنف ومخاطره	6	60	17	70.8	67	56.7	74	71.8	141	63.8	9	56.2	173	63.8	5
4- ضعف استخدام بعض الإدارات المدرسية لسلطاتهم في مواجهة مشكلات الطلاب السلوكية	9	90	21	87.5	78	66.1	80	77.6	158	71.4	8	50	196	72.3	4
5- ضعف دور بعض الإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في بحث مشكلات الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها	10	100	20	83.3	88	74.5	82	79.6	170	76.9	8	50	208	76.7	2
6- ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بالأنشطة الطلابية	8	80	16	66.6	73	61.8	65	63.1	138	62.4	8	50	170	62.9	7
7- تراجع دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب	8	80	19	79.1	60	50.8	75	72.8	135	61	10	62.5	172	63.4	6
8- اعتبار نسب النجاح في الشهادات معيار فعالية المدرسة	8	80	20	83.8	79	66.9	81	78.6	160	72.3	11	68.7	199	73.4	3

يتضح من الجدول(4) أن هناك عوامل عديدة مرتبطة بالإدارة المدرسية تسهم في تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذه العوامل على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

العامل الأول: افتقاد الإدارة المدرسية للسلطات القانونية التي تمكنها من الحد من عنف الطلاب بالمدارس.

العامل الثاني: ضعف دور بعض الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في بحث مشكلات الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها.

العامل الثالث: اعتبار نسبة النجاح في الشهادات معيار فعالية المدرسة.

العامل الرابع: ضعف استخدام بعض الإدارات المدرسية لسلطاتهم في مواجهة مشكلات الطلاب السلوكية.

العامل الخامس: ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بتوعية الطلاب بطبيعة العنف ومخاطره.

العامل السادس: تراجع دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.

العامل السابع: ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بالأنشطة الطلابية.

العامل الأخير: تراجع دور بعض الإدارات المدرسية في تنمية القيم الخلقية في نفوس الطلاب.

وتعكس هذه النتيجة أهمية الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في حفظ النظام المدرسي، فالإدارة المدرسية المنضبطة التي تتمتع بالسلطة الكافية، والتي تعمل على التوجيه الخلقي المستمر للطلاب وتعمل على إشباع حاجاتهم، وتمد لهم يد العون للتغلب على ما يواجههم من مشكلات تسهم في الحد من تفاقم العنف الطلابي، فيؤكد الجباري(1986)، ورفاع(1999)، و(1987) Maxwell بأن ضعف الإدارة المدرسية ولامبالاتها تجاه مشكلات الطلاب، وعدم وجود عقوبات رادعة للتلاميذ المشاغبين تتناسب مع ما يرتكبونه من مسالك غير مرغوبة يفاقم من مشكلات السلوك الطلابي بالمدارس، وتتسق هذه النتيجة مع دراسة عامر(1998)، وحسونة(1999) التي أشارت إلى ضعف قيام الإدارة المدرسية بالأدوار المنشودة منها يفاقم من مشكلة عنف الطلاب.

المحور الثالث: العوامل المرتبطة بالطلاب:

فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالطلاب التي تسهم في تزايد عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(5) على النحو التالي:

جدول(5) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على العوامل المرتبطة بالطلاب

العينة / العوامل المرتبطة بالمدارس	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمين(ن = 221)						الإخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن= 118)		معلم ثقافي (ن= 103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- تراجع قيم الانضباط في نفوس الطلاب(تتمثل هذه القيم في احترام الآخرين، احترام السلطة، احترام الملكية العامة والخاصة)	10	100	17	70.8	116	98.3	92	89.3	208	94.1	13	81.2	248	91.5	2
2- قابلية الطلاب للاستهواء والتقليد الأعمى لنماذج العنف	9	90	20	83.3	113	95.7	87	84.4	200	90.4	13	81.2	242	89.2	4
3- ضعف الوازع الديني لدى الطلاب	10	100	23	95.8	115	97.4	97	94.1	212	95.9	14	97.5	259	95.5	1
4- الفهم الخاطئ لدى الطلاب بأن التسامح دليل على الضعف والجبن وأن الإنسان المسالم تضيع حقوقه	8	80	22	91.6	99	83.8	89	86.4	188	85	11	68.7	229	84.5	6
5- ضعف الشعور بالانتماء للمدرسة لدى الطلاب	7	70	21	87.5	15	63.5	80	77.6	155	70.1	12	75	195	71.9	8
6- فهم الطلاب الخاطئ للرجولة(ربط الرجولة بالعنف في التعامل مع الآخرين)	7	70	18	75	112	94.9	86	83.4	198	89.5	10	62.5	233	85.9	5
7- شعور الطلاب بالإحباط لاعتقادهم بعدم قدرة التعليم على تأمين مستقبلهم الوظيفي.	9	90	19	79.1	111	94	95	92.2	206	93.2	12	75	246	90.7	3
8- ضعف رغبة الطلاب في التعلم	8	80	17	70.8	89	75.4	76	73.7	165	74.6	8	50	198	73	7

يتضح من الجدول(5) أن هناك العديد من العوامل المرتبطة بالطلاب التي تسهم في تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذه العوامل على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

العامل الأول: ضعف الوازع الديني لدى الطلاب.

العامل الثاني: تراجع قيم الانضباط في نفوس الطلاب(كاحترام الآخرين، احترام السلطة، احترام الملكية العامة والخاصة).

العامل الثالث: شعور الطلاب بالإحباط لاعتقادهم بعدم قدرة التعليم على تأمين مستقبلهم الوظيفي.

العامل الرابع: قابلية الطلاب للاستهواء والتقليد الأعمى لنماذج العنف.

العامل الخامس: فهم الطلاب الخاطئ للرجولة(ربط الرجولة بالعنف في التعامل مع الآخرين).

العامل السادس: الفهم الخاطئ لدى الطلاب بأن التسامح دليل على الضعف والجبن وأن الإنسان المسالم تضيع حقوقه.

العامل السابع: ضعف رغبة الطلاب في التعلم.

العامل الأخير: ضعف الشعور بالانتماء للمدرسة لدى الطلاب.

وتشير هذه النتيجة إلى الأهمية الكبيرة لهذا العامل في تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذا قد يرجع إلى إيمانهم بأهمية البعد الديني في وقاية الطلاب من العنف، فمع ضعف الوازع الديني تضعف الخشية من الله تعالى ومراقبته في السر والعلن، وبالتالي يضعف الامتثال لأوامره تعالى ونواهيه، فتستبد بالمرء الغفلة ويسلم قياده لهواه، وتضعف مقاومته أمام طغيان الدوافع الأنانية، وبهذا لا يتورع عن إتيان السلوك العنيف، ويؤكد الغزالي(1984، 1990، 2005) أن ضعف الوازع الديني يجعل الفرد عرضة للانسياق إلى مهاوي الرذيلة والهبوط إلى درك الإسفاف حيث يفتح الباب لسيطرة النفس الأمارة بالسوء والطباع الرديئة فضلاً عن استحواذ الوساوس الشيطانية، مما يوهن من إرادته ويقلل بالتالي من قدرته على مقاومة النزعات الانحرافية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان(1988)، والفوزان(2007)، و Olweus(1996) أن ضعف القيم الخلقية والشعور بالإحباط، التقليد الأعمى لنماذج العنف، والفهم الخاطئ للرجولة تعد عوامل أساسية وراء تزايد العنف.

الفرع الثاني: طرق مواجهة عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية:

أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك العديد من الوسائل التي يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين، والتي يمكن استعراضها على مستويين رئيسين هما:

- المواجهة على مستوى المجتمع.
- المواجهة على مستوى التعليم.

المحور الأول: المواجهة على الصعيد المجتمعي: فيما يتعلق بالطرق المجتمعية التي يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، فقد جاءت النتائج في الجدول (6) كما يلي:

جدول(6) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على الطرق المجتمعية

العينة / طرق المواجهة على مستوى المجتمع	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمون(ن = 221)						الإخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- إيلاء المؤسسات الدينية المزيد من الاهتمام نحو تبصير الأسرة بدورها في التنشئة الدينية السليمة للأبناء	9	90	22	91.6	109	92.3	93	90.2	202	91.4	13	81.2	246	90.7	2
2- التقليل من مواد العنف في وسائل الإعلام	8	80	23	95.8	100	84.7	90	87.3	190	85.9	11	68.7	232	85.6	6
3- تشديد الرقابة الأمنية على حمل الطلاب للأسلحة	10	100	22	91.6	115	97.4	99	96.1	214	96.8	15	93.7	261	96.3	1
4- إسهام وسائل الإعلام في إلقاء المزيد من الضوء على القدوة الحسنة في المجتمع	8	80	20	83.3	103	87.2	92	89.3	195	88.2	13	81.2	236	87	4
5- تفعيل مراكز الإرشاد الأسري لدورها في تبصير الأسرة بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء	8	80	21	87.5	110	93.2	95	92.2	205	92.7	11	68.7	245	90.4	3
6- تفعيل دور المؤسسات الشبابية في شغل أوقات فراغ الشباب وامتصاص طاقاتهم	8	80	19	79.1	95	80.5	86	83.4	181	81.9	10	62.5	218	80.4	7
7- العودة بسن الحدث إلى 15 عاماً بدلاً من 18 عاماً ليخضع كل من يتجاوز هذه السن لطائلة قانون العقوبات في حالة الارتكاب المتعمد لأعمال العنف	8	80	20	83.3	94	79.6	82	79.6	176	79.6	9	56.2	213	78.5	10
8- إسهام وسائل الإعلام في تبصير الشباب بطبيعة العنف ومخاطره	9	90	22	91.6	91	77.1	83	80.5	174	78.7	9	56.2	214	78.9	9
9- تفعيل دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للشباب	8	80	21	87.5	106	88.8	89	86.4	195	88.2	11	68.7	235	86.7	5
10- تشديد الرقابة الأمنية على المقاهي وأندية الفيديو المحيطة بالمدارس	8	80	20	83.3	109	92.3	94	91.2	203	91.8	14	87.5	245	90.4	3م
11- تبني القطاع الحكومي للسياسات الاجتماعية الرشيدة التي تساعد على تقريب الفوارق بين الطبقات	7	70	18	75	90	76.2	75	72.8	165	74.6	9	56.7	199	73.4	11
12- تفعيل برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية بما يساعد على إشباع الحاجات الأساسية وتوفير الرعاية الاجتماعية للفئات المحرومة	8	80	19	79.1	97	82.2	80	77.6	177	80	12	75	216	79.7	8

يتضح من الجدول(6) أن هناك العديد من الطرق على مستوى المجتمع يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهذه الطرق علي الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

- تشديد الرقابة الأمنية على حمل الطلاب للأسلحة.
- إيلاء المؤسسات الدينية المزيد من الاهتمام نحو تبصير الأسرة بدورها في التنشئة الدينية السليمة للأبناء.
- تفعيل مراكز الإرشاد الأسري لدورها في تبصير الأسرة بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء.
- إسهام وسائل الإعلام في إلقاء المزيد من الضوء على القدوة الحسنة في المجتمع.
- تفعيل دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للشباب.
- التقليل من مواد العنف في وسائل الإعلام.
- تفعيل دور المؤسسات الشبابية في شغل أوقات فراغ الشباب وامتصاص طاقاتهم.
- تفعيل برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية بما يساعد على إشباع الحاجات الأساسية وتوفير الرعاية الاجتماعية للفئات المحرومة.
- إسهام وسائل الإعلام في تبصير الشباب بطبيعة العنف ومخاطره.
- العودة بسن الحدث إلى15 عاماً بدلاً من18 عاماً ليخضع كل من يبلغ هذه السن لطائلة قانون العقوبات في حالة الارتكاب المتعمد لأعمال العنف.
- تبني القطاع الحكومي للسياسات الاجتماعية الرشيدة التي تساعد على تقريب الفوارق بين الطبقات.

وتعكس هذه النتيجة أهمية الوسائل المجتمعية في الحد من عنف الطلاب بالمدارس، فالمدارس لا تتمكن بمفردها من مواجهة هذه المشكلة سيما وأن جذورها تمتد إلى ما يعتري المجتمع من خلل واضطرابات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة حسيني(1998) وحمام(2002)، والمهدي (2006) و(1974)Schnabolk و(1994)Parry، و(1999)Friedland من أهمية التنشئة الأسرية السليمة، وتزويد الآباء بالمعارف والمهارات اللازمة لوقاية الأبناء من الانحراف، وتزويد المدارس بالاحتياطات الأمنية اللازمة، وتكثيف الرقابة الأمنية على حمل الطلاب للأسلحة، والحد من مشاهد العنف بالإعلام، وتوفير الرعاية المادية للأسر المحرومة.

المحور الثاني: المواجهة على الصعيد التعليمي: أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك طرقاً عديدة على المستوى التعليمي يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين والتي يمكن استعراضها على مستويات ثلاث فرعية هي:

- طرق المواجهة على مستوى المناهج الدراسية.
- طرق المواجهة على مستوى المعلم.
- طرق المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية.

ويمكن إيضاح ذلك فيما يلي:

أولاً: المواجهة على مستوى المناهج الدراسية: فيما يتعلق بطرق المواجهة على مستوى المناهج الدراسية التي يمكن من خلالها الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، فقد جاءت النتائج في الجدول(7) على النحو التالي:

جدول(7) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على طرق المواجهة على مستوى المناهج الدراسية

العينة / طرق المواجهة على مستوى المناهج الدراسية	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمون(ن = 221)						الإخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- اهتمام المناهج الدراسية بتوفير المزيد من الأنشطة المتنوعة بما يساعد على إشباع حاجات الطلاب الأساسية	9	90	22	91.6	97	82.2	80	77.6	177	80	12	75	220	81.1	2
2- إعادة النظر في المناهج الدراسية بما يساعد على مراعاة التفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات	9	90	19	79.1	90	76.2	83	80.5	173	78.2	11	68.7	212	78.2	3
3- وضع مقرر دراسي يساعد الطلاب على تنمية قدراتهم على ضبط النفس والتحكم في السلوك وحل خلافاتهم بأساليب مقبولة اجتماعياً	8	80	20	83.3	93	78.8	78	75.7	171	77.3	12	75	211	77.8	4
4- إيلاء المزيد من الاهتمام لمناهج التربية الدينية بما يساعد على تفعيل دورها في تنمية الوعي الديني للطلاب وإكسابهم القيم الخلقية الأصيلة وآداب السلوك الحميد	10	100	21	87.5	105	88.9	82	79.6	187	84.6	14	87.5	232	85.6	1

يتضح من الجدول(7) أن طرق المواجهة على مستوى المناهج الدراسية التي يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على الترتيب لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

- إيلاء المزيد من الاهتمام لمناهج التربية الدينية بما يساعد على تفعيل دورها في تنمية الوعي الديني للطلاب وإكسابهم القيم الخلقية الأصيلة وآداب السلوك الحميد.

- اهتمام المناهج الدراسية بتوفير المزيد من الأنشطة المتنوعة بما يساعد على إشباع حاجات الطلاب.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية بما يساعد على مراعاة التفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات.
- وضع مقرر دراسي يساعد الطلاب على تنمية قدرتهم على ضبط النفس والتحكم في السلوك وحل خلافاتهم بأساليب مقبولة اجتماعياً.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية وسائل المواجهة على مستوى المناهج الدراسية، ويؤكد حريري (1996) على أهمية الاعتناء بمناهج التربية الدينية، واهتمام المناهج بإشباع حاجات الطلاب، ومراعاة الفروق بينهم لوقايتهم من العنف، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة جوهر وبشير(1991) وحمام(2002)، والكاشف(2005)، ويوسف(2008)، و Gorton(1977)، و Ianni and Ianni(1980) إلى ضرورة اهتمام المناهج بتنمية الأخلاق الحميدة لدى الطلاب، ومراعاة حاجاتهم، وقدراتهم للحد من العنف الطلابي.

ثانياً: المواجهة على مستوى المعلم: فيما يتعلق بطرق المواجهة على مستوى المعلم التي يمكن من خلالها الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء والمعلمين، والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(8) كما يلي:

جدول(8) توزيع التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الموافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على طرق المواجهة على مستوى المعلم

العينة / طرق المواجهة على مستوى المعلم	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمون(ن = 221)						الأخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- تأكيد الجهات المعنية بإعداد وتقويم المعلم على دوره في التوجيه الخلقي والسلوكي للطلاب	9	90	21	87.5	98	83	90	87.3	188	85	14	87.5	232	85.6	1
2- إعطاء المزيد من الاهتمام نحو إكساب المعلم المهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات الطلاب السلوكية أثناء إعداده وتدريبه	9	90	19	79.1	99	83.8	80	77.6	179	80.9	14	87.5	221	81.5	3
3- مراعاة المزيد من الدقة في اختيار المعلم بما يساعد على تأكيد دوره كقدوة حسنة لطلابه	10	100	20	83.3	105	88.9	86	83.4	191	86.4	11	68.4	232	6 .85	1م
4- تدريب المعلم على طرق التدريس الفعالة بما يساعد على جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو التعلم	8	80	22	91.6	100	84.7	84	81.5	184	83.2	14	87.5	228	84.1	2

يتضح من الجدول(8) أن طرق المواجهة على مستوى المعلم التي يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

- تأكيد الجهات المعنية بإعداد وتقويم المعلم على دوره في التوجيه الخلقي والسلوكي للطلاب.
- مراعاة المزيد من الدقة في اختيار المعلم بما يساعد على تأكيد دوره كقدوة حسنة لطلابه.
- تدريب المعلم على طرق التدريس الفعالة بما يساعد على جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.
- إعطاء المزيد من الاهتمام نحو إكساب المعلم المهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات للطلاب السلوكية أثناء عمليات إعداده وتدريبه.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الوسائل المتعلقة بالمعلم في الحد من العنف الطلابي، فالمعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية، والمعلم الذي يجري انتقاؤه بعناية، وإعداده إعدادا جيدا يسهم إلى حد كبير في الحد من العنف.

لذا يؤكد جبارة(1986) وبالجن(1991)، وعيسوي(2006) على أهمية التركيز على اختيار المعلم اختيارا سليما لتفادي مشكلات التلاميذ السلوكية، فيجب انتقاؤه من واقع دراسته التربوية واستجاباته المعملية إزاء المواقف المختلفة وليس بمجرد الاكتفاء بشهاداته العلمية أو وقوع الدور عليه في التعيين أو الترشيح أو السماح لعوامل المحسوبية والمجاملة في مثل هذه الأمور، وذلك بما يؤكد على خلوه النسبي من السلبيات وصلاحيته كمثل أعلى لتلامذته، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الهاجري(1993)، و Irwin(1976) و Whiteside(1979) من أن نقطة البدء لمواجهة مشكلات التلاميذ السلوكية تتمثل في التركيز على دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه، ودوره في تنمية القيم الخلقية في نفوس الناشئة لوقايتهم من العنف.

ثالثاً: المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية: فيما يتعلق بطرق المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية التي يمكن من خلالها الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، والوكلاء، والمعلمين، والأخصائيين، فقد جاءت النتائج في الجدول(9) على النحو التالي:

جدول(9) توزيع التكرارات والنسَب المئوية لاستجابات الموافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على طرق المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية

العينة / طرق المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية	المديرون (ن=10)		الوكلاء (ن=24)		المعلمون(ن = 221)						الأخصائيون (ن=16)		مجموع (ن=271)		الترتيب
					معلم متخصص (ن=118)		معلم ثقافي (ن=103)		مجموع						
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1- تنظيم اللقاءات والندوات لتوعية الطلاب بطبيعة العنف والمخاطر المترتبة عليه.	8	80	20	83.3	104	88.1	94	91.2	198	89.5	13	81.2	239	88.1	3
2- تنظيم اللقاءات والندوات للارتقاء بمستوى الثقافة الدينية للطلاب وتأصيل القيم الخلقية الأصيلة في نفوسهم.	8	80	19	79.1	110	93.2	93	90.2	203	91.8	13	81.2	243	89.6	2
3- إعطاء المزيد من الاهتمام للأنشطة الطلابية.	8	80	16	66.6	85	72	84	81.5	169	76.4	13	81.2	206	76	9
4- تفعيل دور الإخصائي الاجتماعي والنفسي في بحث مشكلات الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها.	7	70	20	83.3	106	87.8	88	85.4	194	87.7	11	68.7	232	85.6	4
5- استغلال الأنشطة المدرسية في تنمية الشعور بالانتماء للمدرسة لدى الطلاب.	8	80	19	79.1	93	78.8	89	86.4	182	82.3	13	81.2	222	81.9	7
6- تفعيل دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.	7	70	18	75	92	77.9	79	76.6	171	77.3	14	87.5	210	77.4	8
7- تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والطلاب في المشاركة في إدارة العملية التعليمية وحل مشكلاتها.	7	70	22	91.6	105	88.9	85	82.5	190	85.9	9	56.2	228	84.1	5
8- احتساب مدى التزام الطالب بالانضباط الصفي ضمن شروط نجاحه في الامتحانات النهائية.	9	90	20	83.3	113	95.7	87	84.4	200	90.4	14	87.5	243	89.6	2م
9- توسيع صلاحية اتخاذ القرار للإدارة المدرسية بما يمكنها من اتخاذ التدابير العقابية المناسبة للحد من تفاقم عنف الطلاب في المدارس.	10	100	21	87.5	115	197.4	95	92.2	210	95	13	81.2	254	93.7	1
10- احتساب مدى كفاءة الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط الطلابي ضمن معايير فعاليتها.	9	90	17	70.8	98	83	90	87.3	188	85	10	62.5	224	82.6	6

يتضح من الجدول(9) أن هناك طرقا عديدة على مستوى الإدارة المدرسية يمكن أن تسهم في الحد من تزايد عنف الطلاب بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وهذه الطرق على الترتيب وفقاً لما حظيت به من تكرارات من الأعلى إلى الأدنى تكراراً؛ هي:

- توسيع صلاحية اتخاذ القرار للإدارة المدرسية بما يمكنها من اتخاذ التدابير العقابية المناسبة للحد من تفاقم عنف الطلاب بالمدارس.

- تنظيم اللقاءات والندوات للارتقاء بمستوى الثقافة الدينية للطلاب وتأصيل القيم الخلقية الأصيلة.
- احتساب مدى التزام الطالب بالانضباط الصفي ضمن شروط نجاحه في الامتحانات.
- تنظيم اللقاءات والندوات لتوعية الطلاب بطبيعة العنف والمخاطر المترتبة عليه.
- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي في بحث مشكلات الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والطلاب في المشاركة في إدارة العملية التعليمية وحل مشكلاتها.
- احتساب مدى كفاءة الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط الطلابي ضمن معايير فعاليتها.
- استغلال الأنشطة المدرسية في تنمية الشعور بالانتماء للمدرسة لدى الطلاب.
- تفعيل دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.
- إعطاء المزيد من الاهتمام للأنشطة الطلابية.

وتعكس هذه النتيجة أهمية الوسائل على مستوى الإدارة المدرسية، فالمدير الناجح الذي يؤدي الأدوار المنوطة منه باقتدار عادة ما تتسم المدرسة التي يتقلد زمامها بالانضباط، فيؤكد جادو(1990) على أهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط الطلابي، ويؤكد رسمي وأبو الوفا(1990) على أهمية دور المدرسة في تأصيل الأخلاق الدينية لوقاية الطلاب من الانحراف، ويشير المهدي (2006)، ويوسف(2008)، و(1979) Kratcoski et al إلى ضرورة اتخاذ التدابير العقابية والحزم في تطبيقها لتقليل حدة العنف المدرسي والحيلولة دون اتساع نطاقه، ويؤكد تيرنر(1998)، والشربيني (1998) على أهمية تصحيح المفاهيم والاتجاهات الخاطئة نحو العنف للحد من تفاقمه، ويشير الجباري (1986) إلى أهمية ممارسة التلاميذ الأنشطة المختلفة بما يساعد على امتصاص طاقاتهم والتنفيس عن مكبوتاتهم للحد من العنف المدرسي، ويشير(1986) Kidwell، و(1997)Rigby et. al إلى أهمية التأكيد على دور الأخصائيين لحل مشكلات التلاميذ للتخفيف من وطأه العنف بالمدارس ويشير(1993) Ohbuchi et. al، و(1995)Noguera إلى أهمية تنمية شعور الطلاب بالانتماء للمدرسة للحد من العنف وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة فراج(1992) ودراسة السمالوطي(1993)، ودراسة حسيني(1999)، و(1971) Reimer، و(1977) Gorton، و(1980)Ianni and Ianni ، و(1985) Steed، و(1996)Waldman ، و(1996)Crick and Dodge ، و(1998) Mike and Smith و(1999)Wagner et. al ، و(2000)Barras and Lyman ، وذلك في التأكيد على دور الإدارة المدرسية في الحد من تفاقم عنف الطلاب بالمدارس.

استنتاجات البحث:

أسفرت الدراسة الحالية عن العديد من النتائج فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بعنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني وطرق مواجهته؛ منها ما يتعلق بالمجتمع، ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي، وذلك على النحو الآتي:

الفرع الأول: العوامل المرتبطة بعنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية:

المحور الأول: العوامل المرتبطة بالمجتمع: ضعف دور الأسرة في التنشئة الدينية – غياب الجزاءات القانونية الرادعة للأفراد عن الإقدام على ارتكاب العنف – ضعف دور الأسرة في الرقابة والمتابعة المستمرة – كثرة مواد العنف في وسائل الإعلام – افتقاد القدوة الحسنة – تراجع دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للأفراد – انتشار أماكن اللهو الرخيص – قصور الرقابة الأمنية بالمدارس – ضعف فعالية المؤسسات الشبابية في شغل أوقات فراغ الشباب – تعرض بعض الأسر للحرمان من إشباع الحاجات الأساسية – التفاوت الطبقي الشديد – تدعيم بعض الثقافات الفرعية للعنف كوسيلة لحل المشكلات.

المحور الثاني: العوامل المرتبطة بالتعليم:

أولا: العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بإكساب الطلاب أخلاق التعامل السليم – ضعف اهتمام المناهج الدراسية بتنمية قدرة الطالب على ضبط النفس والتحكم في السلوك – ضعف مراعاة المناهج الدراسية للتفاوت بين الطلاب – ضعف إشباع المناهج الدراسية لحاجات الطلاب الأساسية.

ثانيا: العوامل المرتبطة بالمعلم: ضعف التزام بعض المعلمين بأخلاق المهنة – تراجع دور بعض المعلمين في التوجيه الخلقي– ضعف إلمام بعض المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات الطلاب– ضعف فاعلية طرق التدريس المتبعة في جذب وتشويق الطلاب– استخدام بعض المعلمين للعقاب بكثرة في تقويم الطلاب.

ثالثا: العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية: افتقاد الإدارة المدرسية للسلطات القانونية التي تمكنها من الحد من عنف الطلاب بالمدارس– ضعف دور بعض الإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في بحث مشكلات الطلاب – اعتبار نسب النجاح في الشهادات معيار فعالية المدرسة – ضعف استخدام بعض الإدارات المدرسية لسلطاتهم في مواجهة مشكلات الطلاب – ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بتوعية الطلاب بطبيعة العنف ومخاطره – تراجع دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب – ضعف اهتمام بعض الإدارات المدرسية بالأنشطة الطلابية – تراجع دور بعض الإدارات المدرسية في تنمية القيم الخلقية في نفوس الطلاب.

المحور الثالث: العوامل المرتبطة بالطلاب: ضعف الوازع الديني لدى الطلاب – تراجع قيم الانضباط في نفوس الطلاب – شعور الطلاب بالإحباط – قابلية الطلاب للاستهواء والتقليد الأعمى لنماذج العنف – فهم الطلاب الخاطئ للرجولة – الفهم الخاطئ لدى الطلاب بأن التسامح دليل على الضعف – ضعف رغبة الطلاب في التعلم – ضعف الشعور بالانتماء للمدرسة لدى الطلاب.

الفرع الثاني: طرق مواجهة عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية:

المحور الأول: المواجهة على الصعيد المجتمعي: تشديد الرقابة الأمنية على حمل الطلاب للأسلحة – تبصير الأسرة بدورها في التنشئة الدينية السليمة للأبناء – إلقاء المزيد من الضوء على القدوة الحسنة

– تفعيل دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للشباب – التقليل من مواد العنف في وسائل الإعلام– تفعيل دور المؤسسات الشبابية في شغل أوقات فراغ الشباب– إشباع الحاجات الأساسية للفئات المحرومة – في تبصير الشباب بطبيعة العنف ومخاطره – العودة بسن الحدث إلى 15 عاماً بدلاً من 18 عاماً ليخضع كل من يبلغ هذه السن لطائلة قانون العقوبات في حالة الارتكاب المتعمد لأعمال العنف– تقريب الفوارق بين الطبقات.

المحور الثاني: المواجهة على الصعيد التعليمي:

أولاً: المواجهة على مستوى المناهج الدراسية: الاهتمام بمناهج التربية الدينية بما يساعد على تفعيل دورها في تنمية الوعي الديني للطلاب – اهتمام المناهج الدراسية بإشباع حاجات الطلاب – مراعاة المناهج الدراسية التفاوت بين الطلاب – وضع مقرر دراسي يساعد الطلاب على تنمية قدرتهم على ضبط النفس.

ثانياً: المواجهة على مستوى المعلم: التأكيد علي دور المعلم على في التوجيه الخلقي والسلوكي للطلاب – التأكيد علي دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه – اتباع المعلم بطرق التدريس الفعالة بما يساعد على جذب انتباه الطلاب– إكساب المعلم المهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات للطلاب السلوكية.

ثالثاً: المواجهة على مستوى الإدارة المدرسية: منح الإدارة المدرسية المزيد من الصلاحيات القانونية للحد من تفاقم عنف الطلاب – الارتقاء بمستوى الثقافة الدينية للطلاب – احتساب مدى التزام الطالب بالانضباط الصفي ضمن شروط نجاحه – توعية الطلاب بطبيعة العنف والمخاطر المترتبة عليه – تفعيل دور الإخصائي الاجتماعي والنفسي في بحث مشكلات الطلاب – تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والطلاب في المشاركة في إدارة العملية التعليمية – احتساب مدى كفاءة الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط الطلابي ضمن معايير فعاليتها – استغلال الأنشطة المدرسية في تنمية شعور الطلاب بالانتماء – تفعيل دور المدرسة في توفير الرعاية الاجتماعية وللطلاب – إعطاء المزيد من الاهتمام للأنشطة الطلابية.

مقترحات الدراسة:

لقد أسفرت الدراسة الحالية عن العديد من النتائج فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بعنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني، وطرق مواجهته؛ منها ما يتعلق بالمجتمع، ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تقترح الدراسة الحالية بالآتي:

المحور الأول: مقترحات على مستوى المجتمع:

– تكثيف الرقابة الأمنية على حمل الطلاب لأدوات العنف.

– إيلاء المؤسسات الدينية المزيد من الاهتمام نحو توعية الآباء بأهمية دورهم في تربية الأبناء على تعاليم الدين.

– تفعيل مراكز الإرشاد الأسري لدورها في تبصير الأسرة بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء.

- إحكام السيطرة الأمنية على أماكن اللهو الرخيص –كالمقاهي وأندية الفيديو– المحيطة بالمدارس.
- اعتناء وسائل الإعلام بتسليط المزيد من الضوء على النماذج الحسنة في المجتمع.
- تفعيل دور الأجهزة الثقافية والإعلامية في التوعية الدينية للشباب.
- الحد من مواد العنف في وسائل الإعلام.
- تفعيل دور مراكز وأندية الشباب في شغل أوقات فراغ الشباب وامتصاص طاقاتهم على نحو رشيد.
- توجيه الأجهزة الحكومية المزيد من الاهتمام نحو برامج التنمية الاجتماعية بما يساعد على إشباع الحاجات الأساسية وتوفير الرعاية الاجتماعية للفئات المحرومة.
- إسهام وسائل الإعلام في توعية الشباب بالمخاطر المترتبة على العنف.
- الرجوع بسن الحدث إلى الخامسة عشر ليخضع كل من يجاوز هذه السن، ويثبت ارتكابه العمدي لأعمال العنف لطائلة قانون العقوبات.
- تبني القطاع الحكومي للسياسات الرشيدة التي تساعد على تقريب الفوارق بين الطبقات.

المحور الثاني: مقترحات على مستوي التعليم:

أولا: مقترحات على مستوى المناهج الدراسية:

- توجيه المزيد من الاهتمام لمناهج التربية الدينية – كما وكيفا– بما يساعد على تحصيل الثمرة المرجوة منها.
- اهتمام المناهج الدراسية بتوفير المزيد من الأنشطة المتنوعة بما يساعد على إشباع حاجات الطلاب.
- مراعاة المناهج الدراسية للتفاوت بين الطلاب في القدرات والاستعدادات.

ثانيا: مقترحات علي مستوي المعلم:

- تأكيد المؤسسات المعنية بإعداد المعلم، وتدريبه، وتقويمه على أهمية دوره في التوجيه الخلقي.
- مراعاة المزيد من الدقة في اختيار المعلم ليتسنى انتقاء أفضل العناصر الصالحة للتدريس.
- توجيه المزيد من الاهتمام نحو إكساب المعلم المهارات اللازمة للتعامل السليم مع مشكلات الطلاب السلوكية أثناء عمليات إعداده وتدريبه.
- إيلاء المزيد من الاهتمام نحو إعداد المعلم، وتدريبه على طرق التدريس الفعالة بما يساعد على جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.

ثالثا: مقترحات علي مستوى الإدارة المدرسية:

- منح الإدارة المدرسية المزيد من الصلاحيات بما يمكنها من اتخاذ التدابير العقابية المناسبة للحد من تفاقم عنف الطلاب بالمدارس.
- تنظيم اللقاءات والندوات الدورية للارتقاء بمستوى الثقافة الدينية للطلاب وتأصيل القيم الخلقية الأصيلة في نفوسهم.
- احتساب معيار الانضباط الصفي من معايير انتقال الطالب للصفوف الأعلى.
- تنظيم اللقاءات والندوات لتوعية الطلاب بالمخاطر المترتبة على العنف.

- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في بحث مشكلات الطلاب.
- تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والطلاب في المشاركة في إدارة العملية التعليمية والنهوض بالمستوي الخلقي للطلاب.
- احتساب معيار الانضباط الطلابي ضمن معايير كفاءة الإدارة المدرسية.
- استغلال الأنشطة الطلابية في تنمية شعور الطالب بالانتماء، والولاء للمدرسة.
- اعتناء المدرسة بتوفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب المحرومين.
- توجيه المزيد من الاهتمام للأنشطة التعليمية بما يسهم في تصريف طاقات الطلاب الزائدة.

المحور الثالث: مقترحات بمزيد من الدراسات المستقبلية:

تقترح الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات في النقاط الآتية:

- العوامل المرتبطة بالعنف الطلابي وطرق مواجهته من وجهة نظر طلاب مدارس التعليم الثانوي الفني دراسة ميدانية.
- دور الإدارة المدرسية في الحد من العنف الطلابي بمدارس التعليم الثانوي الفني، دراسة تقويمية.
- مدى كفاية القرارات الوزارية بشأن منع العنف في المدارس في الحد من عنف الطلاب في مدارس التعليم الثانوي الفني، دراسة نقدية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله سليمان وعبد الحميد، محمد نبيل(1994). العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات. *مجلة علم النفس*. (30). يونيو. السنة الثامنة.

إبراهيم، مجدي أحمد محمود(1996). العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في المدارس. *مجلة دراسات تربوية ومجتمعية*. 2(3-4) . سبتمبر – ديسمبر.

بستياو، جوزيف(1992). العنف والعجز والفردية. *المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية*. اليونسكو. (132).

بلات، توماس(1992). مفهوم العنف، وصفه وتفنيده، ترجمة: سعاد الطويل. *المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية*. اليونسكو. (132).

بيومي، محمد أحمد(1999). ظاهرة التطرف: الأسباب والعلاج. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

التقرير الاستراتيجي العربي(2000). نحو فهم أعمق للعنف المجتمع. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام . يناير.

تيرنر، ديفيد(1998). الإصلاح المدرسي في انجلترا. وظيفة المعايير المتعلقة بمصطلح المنهج. *مجلة مستقبليات*. 28(4).

جادو، أميمة منير عبد الحميد(2008). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

جادو، عبد العزيز(1990). المراهقة. *مجلة التربية*. قطر. (95). السنة(20). ديسمبر.

جبارة، جبارة عطية(1986). المشكلات الاجتماعية والتربوية: تشخيص، علاج، وقاية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الجندي، السيد محمد عبد الرحمن(1999). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس.(11).

جوهر، عادل موسى وتيسير، أحمد يوسف(1991). التطرف الديني لدى الشباب وكيفية مواجهته من منظور الخدمة الاجتماعية. *حولية كلية البنات*. جامعة عين شمس.ج2. (16).

حبيب، جمال شحاتة(1990). العدوانية في سلوك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على إدارة الزيتون التعليمية. في بحوث المؤتمر العلمي الرابع للخدمة الاجتماعية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. 15-17 ديسمبر.

الحجيلي، نايف سليمان(2013). *العنف الطلابي في المدارس من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية*. المملكة العربية السعودية. الجامعة الإسلامية. كلية الدعوة وأصول الدين.

حريري، عبد الله محمد أحمد(1996). أزمة الأخلاق: أسبابها وعلاجها من منظور التربية الإسلامية. مركز البحوث النفسية والتربوية. جامعة أم القرى: السعودية.

حسونة، محمد السيد(1999). ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

حسيني، صلاح الدين محمد(1999). وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها. *مجلة التربية والتنمية*. كلية التربية. جامعة عين شمس. (18). السنة (7). ديسمبر.

حمام، فادية كامل(2002). مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي تربوي. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حمزة، دعاء أحمد(2004). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين أسرياً. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

حنا، مريم إبراهيم(1998). العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف عند الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها. المؤتمر العلمي الحادي عشر للخدمة الاجتماعية. الخدمة الاجتماعية

وتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. 31 مارس- 2 أفريل. خليل، نبيل سعد(1991). المشكلات التي تواجه مديري/ نظار التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية*. كلية التربية بسوهاج. ج1. (6). يناير.

الجباري، نجيب(2005). العنف المدرسي: أسبابه وعلاجه. ***مجلة الوعي الإسلامي***. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت. (472). السنة(41). يناير – فبراير.

دعبس، يسري(1998). البلطجة- الإرهاب الاجتماعي. الإسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

رستم، رسمي عبد الملك(2006). تفعيل دور مجالس الآباء والأمناء والمعلمين في إطار اللامركزية والمشاركة المجتمعية. *مجلة التربية والتعليم*. القاهرة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. العدد(39).

رسمي، محمد وأبو الوفا، جمال(1990). الأسس الخلقية في الإدارة المدرسية من منظور الإسلام. *مجلة كلية التربية*. بنها. أغسطس.

رفاع، سعيد بن محمد(1999). السلوكيات غير المرغوبة في حصة العلوم كما يراها معلمو العلوم قبل الخدمة وأثناءها: أنواعها وسيلتها وسبل مواجهتها. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. (87). ديسمبر.

زيدان، أحمد سعيد عبد القوى(2005). فعالية برنامج للتدريب على السلوك التوكيدي لخفض العنف المدرسي لدى عينة من طلاب وطالبات المدارس الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

السحيمي، أحمد فهمي عبد الحميد(1998). سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة: دراسة ميدانية مقارنة. ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس: مصر.

السحيمي، أحمد فهمي عبد الحميد(2002). مدى فعالية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. دكتوراه غير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس: مصر.

سلام، محمد توفيق(2000). العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

سليمان، سناء محمد(1988). الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية. *مجلة علم النفس*. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. (5). يناير – فبراير – مارس.

السمالوطي، إقبال عبد المنعم(1993). *العنف لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهته*. المؤتمر العلمي الأول: نحو مستقبل أفضل للطفل المصري. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. 14-15 فبراير.

الشربيني، فوزي(1998). فاعلية وحدة مقترحة في جغرافية الجريمة والعنف لطلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية في تنمية الاتجاه المضاد نحو الجريمة والعنف. *مجلة دراسات تربوية ومجتمعية*. كلية التربية. جامعة حلوان. 4(1).

الشهري، علي بن عبد الرحمن(2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب: دراسة تطبيقية في مدينة الرياض. ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

شوقي، طريف(2000). العنف في الأسرة المصرية. دراسة نفسية استكشافية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

شوقي، عبد الله محمد(1999). ظاهرة الشغب في مدارس التعليم العام- دراسة تحليلية للعوامل والأسباب. *مجلة كلية التربية*. بنها. 10(38). الجزء الثاني.

عامر، محمد السيد(1998). دراسة مقارنة للعوامل المؤدية للعنف في البيئة المدرسية وكيفية التخفيف من حدتها من منظور الخدمة الاجتماعية في كل من الريف والحضر. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية بالمنوفية. (3). السنة(13).

عبد المختار، محمد خضر(1998). الاغتراب والتطرف نحو العنف- دراسة نفسية واجتماعية. القاهرة: دار غريب.

عبد المولى، صابر حجازي(1993). العدوان والعقاب البدني. دراسة لدى بعض الشباب العماني. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. جامعة المنيا. أكتوبر.

عمارة، محمد علي عمارة مصطفى(2004). فعالية برنامج إرشادي فردي وجماعي لخفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

عيد، رجاء أحمد(1998). مشكلة الانضباط الصفي. المفهوم، الأسباب والعلاج. دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة. (13). أكتوبر.

عيسوي، هبة(2006). مشاكل المراهقة. *مجلة النفس المطمئنة*. القاهرة. الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية. (84). السنة(21). مايو.

غانم، محمد حسن(1998). رؤية عينة المثقفين لظاهرة العنف. *مجلة علم النفس*. (45). يناير – فبراير – مارس.

الغزالي، محمد(1990). خلق المسلم. (ط3). القاهرة: دار الدعوة.

الغزالي، محمد(2005). الإسلام والطاقات المعطلة. (ط4). القاهرة: شركة نهضة مصر.

الغزالي، محمد(2005). لكي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم(4). من مقالات الشيخ الغزالي. ج4. جمع وتقديم: خالد كمال الطاهر. (ط2). القاهرة: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

غنيم، أحمد علي، واليحيوي، صبرية مسلم(1995). ظاهرة إتلاف بعض الطلاب للمباني المدرسية: صورها ودور المديرين تجاهها في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*. بنها. ج1. يناير.

فراج، فراج سيد محمد(1992). العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات. دراسة ميدانية في جامعة المنيا. دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة المنيا: مصر.

الفوزان، عبد العزيز بن فوزان بن صالح(2007). أثر العلم والإيمان في مكافحة الإرهاب والعدوان. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

الفوزان، محمد بن أحمد بن عبد العزيز(2007). مشكلات تربوية تواجه الناشئة والتعليم والمجتمع. (ط3). الرياض: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الكاشف، هدى محمود(2005). قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجاهد، مجاهد محمد(2005). فاعلية برنامج للتدريب على مهارات الحياة لتعديل السلوك العدواني لدى المراهقين من الجنسين. ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

المرسي، رحاب أحمد لطفي محمد(2000). أثر أفلام العنف الأجنبية بالفيديو على اتجاهات عينة من الأطفال نحو العنف. ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

المغربي، سعد(1987). في سيكولوجية العدوان والعنف. *مجلة علم النفس*. (1). يناير.

مرسي، محمد منير(1982). التربية والطبيعة الإنسانية. *مجلة التربية*. قطر. يوليو.

مليكيان، ليفيون والدريني، حسين عبد العزيز(1983). بعض مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية– دراسة استطلاعية. بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. المجلد السابع. الجزء الثاني.

المهدي، محمد المختار محمد(2006). رؤية تحليلية لظاهرة العنف في المجتمع المصري. *مجلة النفس المطمئنة*. القاهرة. الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية. (83). السنة(21). يناير.

نصر، سميحة(1996). العنف والمشقة: الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة المشقة. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

أبو النصر، سميحة محمد(2000). ظاهرة العنف الطلابي في المدارس الثانوية– دراسة ميدانية. *مجلة التربية والتنمية*. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد(21). السنة الثامنة. ديسمبر.

الهاجري، عبد الله(1993). دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة في مدارس الكويت. *المجلة التربوية*. (27). ربيع.

الهاجري، عبد الله(1993). ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية. الكويت: جامعة الكويت.

وطفة، علي(1998). الأسس الفيزيولوجية والنفسية للعنف والعدوانية. هل يمكن للعنف أن يفسر على نحو فيزيولوجي. *مجلة التربية*. قطر. (126). السنة(27) سبتمبر.

يالجن، مقداد(1991). معالم بناء نظرية التربية الإسلامية. (ط2). الرياض: عالم الكتب.

يوسف، سليمان عبد الواحد(2008). مشكلة الكتابة على الجدران لدى الطلاب بمرحلة المراهقة. *مجلة النفس المطمئنة*. القاهرة. الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية. (89). السنة(23).

المراجع الأجنبية:

Barras, B & Lyman, S(2000). Silence of the Lamb: How Can We Get Students to Report Pending Violence? *Education*. 120(3). Spring.

Casas, J et. al(2015). Bullying: The Impact of Teacher Management and Trait Emotional Intelligence. *British Journal of Educational Psychology*. 85(3). Sept.

Eslea, M & Smith, P(1998). The Long-term Effectiveness of Anti-bullying Work in Primary Schools. *Educational Research*. 40(2). Summer.

Fraser, W.J., et. al(1996). Reflections on the Causes and Manifestations of Violence is South African Schools. *Prospects*. Xxvi(2). June.

Friedland, S(1999). Less Violence Change School Culture. *The Education Digest*. Sept.

Gilligan, J(1997). Violence Reflections on a Natural Epidemic. New York: Vintage Books. Random. House. Inc.

Gorton, R(1977). Responding to Student Misbehaviour. *The Education Digest*. April.

Ianni, A & Ianni, E(1980). Crime and Social Order in Schools. *The Education Digest*. May.

Irwin, G (1976). How to Reduce School Theft and Vandalism. *The Education Digest*. May.

Karr-Kidwell, P. J(1986). Are Delinquency Prone Students in Classroom? Taking Actions Steps for Reversals. *Education*. 107(1). Fall.

Kratcoski, P, Kratcoski, L & Washburn, D(1979). The Crisis of Vandalism in Our Schools. *The Education Digest*. Jan.

Maxwell, W(1987). Teachers' Attitudes towards Disruptive Behaviour in Secondary Schools. *Educational Review*. 39(3).

Nicki, R & Kenneth, A(1996). Social Information Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*. 67(3). June.

Ohbuchi, K, Ohno, T & Mu Kai, H(1993). Empathy and Aggression: Effects of Self-Disclosure and Fearful Appeal. *The Journal of Social Psychology*. 133(2). April.

Olweus, D(1996). Bully/ Victim Problem in Schools. *Prospects*. Xxvi(2). June.

Parry, A(1994). Choosing Non-Violence in a Violent World. *The Education Digest*. Jan.

Pedro, A(1995). Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. *Harvard Educational Review*. 65(2). Summer.

Reimer, E(1971). School is Dead: An Essay on Alternatives in Education. Harm and Swarth. Penguin.

Rigby, K et. al(1997). Cooperativeness and Bully Victim Problems among Australian School Children. *The Journal of Social Psychology*. 137(3). June.

Schnabolk, C(1974). Budget Limitations: Local Police Attitude Custodial Staff Safeguarding the School against Vandalism and Violence. *The Education Digest*. Dec.

Siann, G et. al(1993). Bullying, Teachers' Views and School Effects. *Educational Studies*. 19(3).

Steed, D(1985). Disruptive Pupils, Disruptive Schools: Which is the Chicken? Which is the Egg? *Educational Research*. 27(1). Feb.

Wagner, W et. al(1999). The Effects of Weight Training Exercise on Aggression Variable in Adult Male Inmates. *The Prison Journal*. 79(1). March.

Waldman, I(1996). Aggressive Boys' Hostile Perceptual and Response Biases: The Role of Attention and Impulsivity. *Child Development*. 67(3). June.

Whiteside, M(1976). School Discipline: The Ongoing Crisis. *The Education Digest*. March.

Whitney, I & Smith, P(1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior. Middle and Secondary Schools. *Educational Research*. 35(1). Spring.

تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء

د. رأفت محمد سعيد العوضي
الكلية العربية الجامعية للعلوم التطبيقية، فلسطين

استلم بتاريخ: 30-07-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 26-11-2016 قبل للنشر بتاريخ: 20-12-2016

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء في المجتمع الفلسطيني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من(291) مبحوثاً من الآباء، طبقت عليهم استبانة موزعة على عدة مجالات.

وقد كشفت النتائج أن ما نسبته(82.2%) من الأبناء يستخدمون الأجهزة الذكية، وأن أبرز تطبيقات تلك الأجهزة بالترتيب: الفيس بوك بنسبة استخدام(75.7%)، ثم اليوتيوب بنسبة استخدام(17.8%)، وفي المرتبة الاخيرة جاء استخدام توتير بنسبة(6.5%)، كما وأظهرت النتائج أن الذكور يستخدمون الأجهزة الذكية أكثر من استخدام الإناث، وأن أكثر الفئات العمرية استخداماً للأجهزة الذكية كانت للفئة العمرية من(26-30 عام)، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي كانت النتائج لصالح حملة الدرجة العلمية البكالوريوس، وقد قدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الأجهزة الذكية؛ ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري؛ الأبناء.

The Impact of the Use of Smart Devices on the Controls Social and Family Dialogue For the Children from the Perspective of Parents of View

Rafat Mohamed Said ALAWADI
Arab University College of Applied Sciences, Palestine

Abstract

The aim of research is to reveal the impact of the use of smart devices on the social dialog controls for children in the Palestinian society from the point of view of the parents in Gaza Strip, the study used the descriptive survey, the study sample consisted of(291) expatriates of the parents distributed over three governorates, these samples have selected by the random class way.

The results revealed that the rate of(82.2%) of the children using smart devices, and the most prominent applications of those devices Advanced order by use(75.7%), and YouTube by use(17.8%) and in last place came the use of tensing up(6.5%), and results showed that males use smart devices more than the use of the female, and most age groups widely used smart devices were age group(26-30 years), and for qualification to the variable results were in favor of the campaign Degree Bachelor. The study made a number of recommendations and suggestions.

Keywords: smart devices, controls social and family dialogue, children.

مقدمـة:

من خصائص الإنسان أنه اجتماعي بطبعه، فمنذ وجوده على وجه الأرض وهو يتفاعل ويتواصل مع الآخرين بمحركات، منها محرك القيم، حيث يحدد عَلاقاته مع غيره، في الماضي كان الطفل يكتسب قِيَمه منَ الأسرة، ثم المدرسة، ثم المجتمع، وأصبحت هناك بدائل لهذه المؤسسات الاجتماعية بل وتراجعت هذه المؤسسات بدرجة كبيرة، وأصبح لوسائل التكنولوجيا الحديثة مساهمه في تربية الأبناء.

وما يلفت الانتباه في العلاقات بين الأفراد في الوقت الحاضر، هو استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة وفي مقدمتها الأجهزة الذكية في إيصال الرسائل مهما كان نوعها، حتى أصبح الأفراد يستخدمونها لتصفح مواقع التواصل الاجتماعي المعتمدة على الإنترنت، دون مراعاة أية عواقب صحية أو نفسية أو اجتماعية على الفرد وبعيداً عن المواجهة المباشرة.

وقد أشارت الإحصائيات والدراسات التي تناولت استخدام الأجهزة الذكية لتصفح مواقع الإنترنت مثل مواقع فيس بوك والتوتير واليوتيوب والبلوق والبريد الإلكتروني والتصفح عبر الشبكة والقوائم البريدية والمحادثة، إلى أن هناك نمواً هائلاً على مستوى العالم عموماً، وعلى مستوى الدول العربية خصوصاً في إنشاء حسابات على شبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، ولدى الأفراد في مختلف الأعمار ومعظمهم من الشباب في مرحلتي التعليم الجامعي وقبل الجامعي، كما أشارت تلك الدراسات أن هؤلاء المشتركين يقضون ويستغرقون أوقاتاً طويلة في استخدام الأجهزة الذكية من أجل تحقيق التفاعل والتواصل مع الآخرين عبر تلك الشبكات وتقنية الأدوات الاجتماعية، وفي إطار خلق بيئة من المناقشة والمناظرة والحوار في عالم ومجتمع افتراضي.(فراولة، 2006، 4)

وفي هذا الصدد يشير(الشوادفي، 2011، 55) أن الأجهزة الذكية تتيح فرص المشاركة بشبكة الإنترنت وبالتالي توفر عملية التفاعل اللازمة لتبادل الخبرات والأفكار والمعلومات والاتجاهات.

كما يؤكد(القاعود، 2006، 14) في هذا المجال؛ أن شبكة الإنترنت تخدم المجال الاجتماعي لأنها توفر مجالات للتواصل بين الأشخاص بطرق مختلفة منها: الكتابة النصية والصوتية المرئية وما توفره كذلك شبكة الإنترنت من وسائل الراحة والترفيه والتسلية والترويح عن النفس، كما أنها تعطي مجالاً للأفراد للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم بكل حرية وديمقراطية بعيداً عن الضغوط الاجتماعية والسياسية.

وكما أشارت دراسة(Simpson, 2005, 10) إلى أن التواصل الإلكتروني يتيح للشباب مستوى مرتفع من الوجود الاجتماعي مع زملائهم من خلال المشاركة في المحادثات، والحوارات، والنقاشات وإرسال الأسئلة وتلقي الإجابات.

وهناك إجماع بين العديد من الباحثين على أن تطبيقات الأجهزة الذكية الحديثة وفي مقدمتها شبكة الإنترنت قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر، وفي وفرة المعلومات والمعارف التي تقدمها لمستخدميها، ولكن على الجانب الآخر هناك مخاوف من الآثار السلبية الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تحدثها.

ويعتبر استخدام الجهاز الذكي في الكثير من المجالات مثل: تصفح الإنترنت، البريد الإلكتروني تنظيم المواعيد، تسجيل المذكرات ومفكرة شخصية، التعليم، الأعمال المكتبية، والوسائط المتعددة والإنتاج والمشتريات الإلكترونية، ويمكن تطوير مزايا الجهاز من خلال تحميل تطبيقات عليه أو تحديث نظام التشغيل؛ لذا يمكننا اعتبار التطبيقات التالية هي استخدامات الأبناء بمختلف الأعمار للأجهزة الذكية، مثل:

- تصفح المواقع الاجتماعية(الفيس بك، تويتر، الانستجرام).
- استخدام تطبيقات المحادثة(فايبر، واتس آب، تلي جرام).
- إجراء الاتصالات الهاتفية وإرسال الرسائل القصيرة SMS.
- الألعاب بمختلف أنواعها.
- الاستماع للمقاطع الصوتية ومشاهدة الفيديوهات سواء على الجهاز أو على اليوتيوب وغيره.

ومما سبق فإن أبرز استخدامات تطبيقات الأجهزة الذكية مواقع التواصل الإلكتروني، والتي تؤدي إلى إبراز الحوار مع الأصدقاء، ومناقشة الأنشطة والأحداث الجارية والانجذاب لإقامة علاقات عبر المواقع الاجتماعية الإلكترونية مع الآخرين؛ بهدف التعبير عن الرأي والمشاركة بالأفكار بما توفره الأجهزة الذكية من إثارة فكرية والشعور بالانبهار أمام الإنترنت والحماس والفاعلية والجاذبية لتناول مختلف المواضيع.

ويرى(Alger,2007,4) أنه بالرغم من أهمية الأجهزة الذكية في إيصال المعلومة إلى أبعد نقطة ممكنة في أقرب وقت ممكن، إلا أنه يمكن نسيان أن لها جانباً سلبياً يعود على العلاقات، سواء كانت الأسرة أو المجتمع.

ولعقود طويلة ظلت الأسرة والمدرسة والمسجد تلعب دوراً أساسياً في تكوين مدارك الإنسان وثقافته وتساهم في تشكيل منظومة القيم التي يتمسك بها ويتخذها معالم تتحدد من خلالها مقومات السلوك الاجتماعي بما فيها علاقات الآباء بالأبناء، لكن اليوم فقد انتقل جزء كبير من هذا الدور إلى شبكات الإنترنت عبر الأجهزة الذكية، الأمر الذي فتح الباب أمام أنماط من التواصل الافتراضي الذي حل محل الحوار والمحادثة بين أفراد الأسرة الواحدة مما ساهم في توسيع الفجوة وتكريس الصراع بين جيلي الآباء والأبناء.(Ferris,2008, 52)

وقد أظهرت العديد من الدراسات القائمة على عملية التواصل الالكتروني عبر الأجهزة الذكية افتقاد قيم الحوار الأسري والذي يعتبر من أبرز المظاهر السلوكية والاجتماعية داخل الأسرة من خلال: الكذب المفرط أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين، والعجز عن التحكم في عدد ساعات الجلوس أمام الإنترنت وإدمان عملية التواصل الاجتماعي الإلكتروني عبر الأجهزة الذكية بصورة دائمة وهو ما يسمى بالاستخدام القهري للإنترنت والتي يمكن أن تتخطى الحدود الدينية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية. (النوبي، 2011، 150)

إن هذه التطبيقات التكنولوجية أفرزت تفاعلات جديدة للعلاقات على صعيد الأسرة أدت إلى تعزيز العزلة والتنافر بين أفرادها، مما قد يؤثر على تلاشي قيم التواصل الأسري وخصائص المجتمع الإسلامي.

وقد ترتب على ما سبق ظهور نمط تفكير غير منطقي تتداخل فيه أفكار متنوعة ترتكز على مفاهيم مختلفة ليس لها أي التزام قانوني أو ديني أو خلقي، وكذلك اللامبالاة بصورة عامة والتي تؤدي إلى إهمال الحوار الاجتماعي مع الأسرة والأصدقاء، وينسحب الفرد من الأنشطة الاجتماعية والأحداث الجارية لانجذابه لإقامة علاقات باستخدام الأجهزة الذكية، والتي تعد أكثر تحرراً من المعايير الاجتماعية وأكثر إثارة وأقل خطورة (مجاهد، 2009، 17)؛ مما يترتب على ذلك انخفاض المستوى الدراسي وزيادة معدلات الغياب من المدرسة، والشعور بالانبهار أمام الإنترنت والحماس والفاعلية والجاذبية، حيث يعتبر هذه المواقع هي السبيل الوحيد للخروج من الملل والتغلب على الوحدة والاكتئاب.

ويرى(Caplan, 2002, 553) أن المشاعر السلبية كعدم الرضا والشعور بالوحدة والإحباط والقلق والتوتر والانزعاج، وضعف الإحساس بقيمة الذات تظهر عند التوقف عن استخدام الأجهزة الذكية حيث أنها مكاناً يلجأ إليه الفرد لينشئ مفهوم ذات مثالي يحل محل مفهوم ذاته الواقعي الضعيف من خلال عالمه الافتراضي.

وقد اهتمت الدراسات السابقة لموضوع تطبيقات الأجهزة الذكية مثل الشبكات الاجتماعية الإلكترونية عموماً، حيث هدفت دراسة عبد حافظ(2011) إلى التعرف على الدوافع الحقيقية للتواصل بين الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية الإلكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية الإلكترونية على كافة التطبيقات التي تتيحها يعد ظاهرة اجتماعية أكثر منها ضرورة أحدثتها التكنولوجيا الحديثة، وأظهرت أن إدمان الفئة الشبابية على الاستخدام المفرط للشبكات الاجتماعية الإلكترونية أدى إلى فقدان المهارات المطلوبة لإقامة علاقات اجتماعية في البيئة المجتمعية الواقعية، وتراجع الاتصال الشخصي المواجهي في مقابل التواصل عبر الشبكات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى جنوح الشباب نحو الاغتراب الاجتماعي.

وكما كشفت دراسة الدريملي(2011)، عن مدى مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي في إنجاح ثورتي تونس ومصر، لأنها سهّلت من عملية التواصل بين الناس واختصرت المسافات بينهم، وأن هذه الوسائل عملت على إثارة وعي الجمهور وتوجيهه نحو سلوكيات معينة، بزيادة المعلومات المرسلة للتأثير على القطاعات المستهدفة من الجمهور، وبينت أن تنظيم الاحتجاجات عبر(الفيس بوك) وغيره من مواقع التواصل الاجتماعي لإحداث التغيير الاجتماعي من خلال نشاطات قليلة الكلفة أدت إلى تعريض المشاركين في هذه الاحتجاجات إلى خطر التهديد بالعنف، وإلى الاستخدام الفعلي للعنف أيضاً.

وأشارت نتائج دراسة عبد القوي(2009) التي هدفت إلى التعرف على دوافع استخدام الشباب للشبكات الاجتماعية الإلكترونية الافتراضية، ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب، وتشكيل اتجاهاتهم نحو المشاركة السياسية، باستخدام منهجي المسح والمقارن على عينة من الشباب قوامها (380) مفردة، وعلى موقع الفيس بوك، وأوضحت الدراسة أن نسبة الذين يستخدمون شبكة الفيس بوك

لأغراض سياسية بلغت(50.7%)، ولم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وأظهرت أن تعددية الآراء ومناقشة القضايا السياسية كانت بدرجة كبيرة من الحرية على الفيس بوك، وأن إتاحة الفرصة للتعليق وإبداء الرأي في القضايا المثارة، ساعد في جذب انتباه الشباب نحو المضامين السياسية المثارة على(الفيس بوك) دون تمييز بين الذكور والإناث.

بينما اهتمت دراسة الشماس(2006) في الكشف عن الشباب ومقاهي الإنترنت، وذلك بالتطبيق على طلبة السنة الأولى في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق، استخدمت فيها استبانة تضم مجموعة أسئلة عن آراء الطلبة حول مقاهي الإنترنت، وأسفرت نتائج الدراسة أن 72% من الشباب أفراد العينة يقضون في المقهى(1-3) ساعات/أسبوعياً، وأن 80-82% من أفراد العينة يرتادون مقاهي الإنترنت بقصد التسلية والترفيه وتبادل الرسائل مع الآخرين، وأن 54-60% يفضلون الدخول إلى المواقع العربية.

ومن الدراسات السابقة يرى الباحث أن بعض الدراسات اهتمت بالتواصل الالكتروني عبر الشبكات الاجتماعية الإلكترونية التي يشهدها العصر الحديث وأحدثتها التطورات التكنولوجية، وأجريت عدة دراسات ميدانية حول مدى اعتماد الشباب على وسائل الاتصال الحديثة كمصدر للحوار والنقاش وتبادل المعلومات وأخرى اهتمت بدور شبكات التواصل الاجتماعي في تبادل الآراء، وبذلك فقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة أن الأجهزة الذكية أصبحت محطات حشد لاستخدامات الأبناء، وأنها أدت دوراً كبيراً في الحوار وتبادل الأفكار من خلال التنسيق بين المستخدمين من مختلف دول العالم.

ويرى الباحث أن الدراسات السابقة لم تهتم بنوعية الشباب، كجمهور الأبناء بوجه خاص، من هنا كان هناك حاجة للمزيد من هذه الدراسات لكي تؤصل دور الأجهزة الذكية وما تتيحه من تطبيقات كمواقع التواصل الإلكتروني على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء في مجتمعنا الفلسطيني كقضية اجتماعية لم يتم تناولها بالشكل الكافي وخصوصاً في المجتمع الفلسطيني الذي لا يزال يفتقر لمثل هذه الدراسات.

وضوابط الحوار الأسري أمر في غاية الأهمية باعتبار الأسرة نقطة الانطلاق الأولى التي تعزز ثقة الفرد في التواصل مع الآخرين، بل النواة الأساسية للتنشئة التي يتشكل فيها تعامل الفرد مع الغير وإذا افتقد هذا الحوار مع أقرب الناس إليه فإنه من الصعب أن يجده لدى الآخرين، وأحياناً تتشكل المفاهيم الايجابية ووجهات النظر والآراء السديدة من خلال تبادل الآراء واحترام وجهات النظر داخل الأسرة الواحدة، وسيادة مبدأ الإقناع بالحجة والمنطق، وغياب وسائل القهر والإذلال وفرض الآراء بالقوة، ويعد بذلك ذا أهمية كبيرة فهو من وسائل الاتصال الفعالة؛ حيث يتعاون المتحاورون على معرفة الحقيقة والتوصل إليها؛ ليكشف كل طرف منهم ما خفي على صاحبه منها، والسير بطريق الاستدلال الصحيح للوصول إلى الحق، كما أنه مطلب إنساني.

وتتمثل أهمية الحوار باستخدام أساليب البناء لإشباع حاجة الإنسان للاندماج في جماعة، والتواصل مع الآخرين، فهو يحقق التوازن بين حاجة الإنسان للاستقلالية، وحاجته للمشاركة والتفاعل مع الآخرين كما يعكس الواقع الحضاري والثقافي للأمم والشعوب، حيث تعلو مرتبته وقيمته وفقاً للقيمة الإنسانية لهذه

الحضارة وتلك، وتعد الندوات واللقاءات والمؤتمرات إحدى وسائل ممارسة الحوار الفعال، الذي يعالج القضايا والمشكلات التي تواجه الإنسان المعاصر. (العوضي، 2013، 78)

وحيث أن من أوجب الواجبات، وأعظم المسؤوليات، وأكبر الأمانات؛ أمانة تربية المسلم لأهل بيته من خلال ثقافة الحوار الأسري مبتدئاً بنفسه.

إن مفهوم الثقافة الحوارية الأسرية جزء مؤصل من منهاج عقيدتنا النابعة من قرآننا ومن سنة نبينا وتاريخنا العريق، فثقافة الحوار الأسري ليس عنواناً مبهماً أو حديثاً جديداً ابتدعه الناس، بل هي نصوص كتابية واضحة في شريعتنا التي لم تغفل عن هذا الجانب النفسي الهام للأسرة.

مما سبق فإننا بحاجة إلى تركيز اهتمامنا على استخدام الأجهزة الذكية حيث أن لها تأثير واضح على القضايا الدينية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية المحيطة عبر تصفح الإنترنت التي تتيحها ومنها مواقع التواصل الاجتماعي(الفيس بوك، اليوتيوب، التوتير، انست جرام، وغيرها) من ناحية، وتأثيرها على العلاقات الاجتماعية والتركيز على الحوار الأسري لضمان أن تمارس القيم الإيجابية لنا ولأبنائنا حيث انقطاعه يؤدي إلى تفاقم مشكلات الأبناء والأسرة في الوصول إلى حلول غير سليمة بطرق غير موضوعية، ومما قد يسببه من ظهور أمراض نفسية في الأبناء تجعل منهم أفراداً معزولين رافضين لشتى أساليب الحوار والمناقشة مع الأشخاص الأكثر قرباً منهم.

إن الأجهزة الذكية برغم فوائدها المتعددة لجميع فئات المجتمع في جميع مجالات المعرفة إلا أنها لا تخلو من بعض السلبيات التي لا تتوافق مع قيم المجتمع المسلم، مثل الغزو الفكري وخصوصاً فقدان الحوار الأسري وإدمان التواصل الكترونياً مع الآخرين.

الإشكالية:

إن دخول الإنترنت مجالات الحياة الواسعة أصبح عاملاً مساعدًا في تقوية الفجوة بين الأجيال فيما يتعلق بثقافة الحوسبة والاتصال مع العالم الخارجي، بل إن الكثير من الناس الذين لا يتمتعون بميزة استخدام الإنترنت أصبحوا عرضة للاتهام بالتخلف والغباء، مما يساعد على تطوير نموذج من الصراع الاجتماعي والثقافي بين الأجيال أو شرائح المجتمع أو بين الصغار والكبار أو الأبناء والآباء.

شهد العالم خلال الحقبة الماضية الكثير من التطورات العالمية وشيوع استخدام الهواتف الذكية التي تحقق ميزة تصفح المواقع الاجتماعية والشخصية الإلكترونية مثل(فيسبوك وتويتر ويوتيوب)، والتي أحدثت تغييرات في مجالات مختلفة من الحياة انعكست على ضوابط الحياة الأسرية الفكرية والحوارية والمعرفية والمثل والمعايير وأنماط الحياة فيها وطرائقها، واللافت للنظر أصبحت تلك الوسائط مَدْعَاةً للهروب من التعامل المباشر، وإقامة الجلسات العائلية، وضع العلاقات بادِّعاء الانشغال بها، وإنَّ ضَعْفَ هذه العَلاقات وندرة الجلسات والتبادل الاجتماعي الأسري يضعف التحاور، وتبادُل الخبرات والمشاعر.

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضَعُف ضوابط العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، مما يقلل من فرص الحوار ومن ثم التفاعل والنمو الاجتماعي والانفعالي الصحي الذي لا يقل أهمية عن النمو المعرفي وحب الاستطلاع والاستكشاف الذي تتيحه الأجهزة الذكية وغيرها من أجهزة التكنولوجيا، ويلاحظ

أنَّها حلَّت مكان الحوار المفترض بين الأبناء والآباء، إذ أن كل من يتفاعل معها يكون مَشغولاً بها، ومنعزلاً عن محيطه الاجتماعي وخصوصاً ما يتصل منها بنمط العلاقات الأسرية وأنماط الحياة والعادات والتقاليد وأنماط الحوار السائدة في الأسرة مما قد يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية والأسرية كل ذلك يدفع بإلحاح إلى تناول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء في مجتمعنا الفلسطيني، وتأسيساً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء في محافظات غزة؟
2. ما أبرز مواقع التواصل الإلكتروني استخداماً في تطبيقات الأجهزة الذكية التي يستخدمها الأبناء من وجهة نظر الآباء؟
3. ما واقع تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء؟
4. ما مستوى الفروق في استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، العمر)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء.
2. التعرف على أبرز مواقع التواصل الإلكتروني استخداماً في تطبيقات الأجهزة الذكية التي يستخدمها الأبناء.
3. الكشف عن واقع تأثير الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء.
4. الوقوف على مستوى الفروق في استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، العمر).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن بعض تأثيرات الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري من وجهة نظر الآباء، وما يتضمن ذلك من تأثيرات على القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية التي يمكن أن يتحكم بها عن طريق الحوار والنقاش والتواصل التي تتيحه تطبيقات الأجهزة الذكية عبر مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية(فيسبوك وتويتر ويوتيوب)، حيث باتت هذه المشكلة إحدى المشكلات المرهقة لجهود الأهالي في توجيه أبنائهم بالحوار، وكذلك الانعكاسات السلبية على سلوكياتهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.

وتكمن أهمية الدراسة وفقاً للاعتبارات الآتية:

1. من البحوث التي تعنى بموضوعات العصر وتنامي دور الأبناء في استخدام تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، وبالتالي الوقوف على ايجابيات وسلبيات استخدامها.
2. أهمية الأجهزة الذكية، التي من الممكن إذا وظفت تطبيقاتها بشكل صحيح أن تسهم في إعلاء قيم المعرفة والنقد والمراجعة وحوار الذات، وهي القيم التي ينطلق منها أي مشروع تنموي ثقافي.
3. استغلال تطبيقات الأجهزة الذكية الذي تعد وسيطا يولد أفكاراً وأساليب لها أهميتها، وذلك بإيجاد طرقاً جديدة تهتم بعدم اقصاء الحوار والتنظيم والتعاون والتدريب بين أفراد الأسرة، وربما الأكثر أهمية أنها أصبحت بديلاً يتناول الموضوعات الحساسة في العلاقات الاجتماعية الأسرية.
4. تعدّ الأجهزة الذكية وسيلة للتواصل، فكان لا بد من تحييد دورها عن عمق الحوار الأساسي الأسري حتى لا تؤدي لاختلال العلاقة في الأسرة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الأجهزة الذكية: هو تطور للكمبيوتر المحمول(Laptop)، والأجهزة الهاتفية وما توفره من مزايا وخدمات تصفح الإنترنت ومزامنة البريد الإلكتروني وخدمات التواصل الاجتماعي، وتتسم بقدرتها العالية على الوصول إلى الأفراد في أي مكان وفي أي وقت، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتتباين خصائصها.

المواقع الاجتماعية الإلكترونية: هي منظومة من شبكات اجتماعية الكترونية تفاعلية عبر الإنترنت مثل مواقع فيسبوك والتويتر واليوتيوب، تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاؤون وفي أي مكان من العالم يجمعهم الاهتمام في نظام عالمي افتراضي؛ لتبادل الحوار والمحادثة حول الخبرات والأفكار والمعلومات والاتجاهات، مما تعطي مجالاً للأبناء للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم بكل حرية وديمقراطية بعيداً عن الحوار الأسري، وتختلف طبيعة التواصل من موقع لآخر، وممكن تتم عبر كافة أنواع الأجهزة الذكية.

ضوابط الحوار: هو النطق والكلام بفن المخاطبة والتحاور والتجاوب في أجواء هادئة بعيدة عن العنف والتعصب فحيناً يكون المتكلم مرسلاً للكلام وحيناً متلقياً له، أي يكون المتكلم مخاطباً حين يصمت ليسمع كلام نظيره، وهكذا تضبط المحادثة بين طرفين في إطار حلقة تبادلية يكشف كل منهما عما لديه من أفكار فيتشكَّل جرّاء ذلك ما يمكن أن نسميه بالحوار الهادف المشترك الذي تولده القضية المتحاوَر فيها.

الحوار الأسري: هو التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة عن طريق المناقشة والحديث عن كل ما يتعلق بشؤون الأسرة من أهداف ومقومات وعقبات يتم وضع الحلول لها، وذلك بتبادل الأفكار والآراء بين أبناء الأسرة حول محاور عدة، مما يؤدي إلى خلق الألفة والتواصل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تسهم الدراسة الحالية في تقديم ما يحتاجه الأهل من معرفة في الحفاظ على أهمية الحوار الأسري وضوابطه بعد اندفاع الأبناء نحو استخدام الأجهزة الذكية وما تتيحه من إمكانية تصفح المواقع الاجتماعية الإلكترونية مثل: فيسبوك(Facebook)، وتويتر(Twitter)، بالإضافة لليوتيوب(YouTube).

الأجهزة الذكية:

أحدثت التطورات التكنولوجية الحديثة ثورة حقيقية في عالم الاتصال حيث انتشرت شبكة الإنترنت في كافة أرجاء المعمورة، وربطت أجزاء هذا العالم المترامية بفضائها الواسع، وأحدثت ثورة في واقع العلاقات بين الغرب والشرق وبين الدول المتقدمة والنامية، فألغت الحدود وزوجت بين الثقافات، وسمي هذا النوع من التواصل بين الناس باسم شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، وتعددت هذه المواقع واستأثرت بجمهور واسع من المتلقين، ولعبت الأحداث السياسية والطبيعية في العالم دورًا بارزًا في التعريف بهذه المواقع الإلكترونية(مجاهد، 2009، 106)، وبالمقابل كان الفضل أيضًا لهذه المواقع في إيصال الأخبار السريعة والرسائل النصية ومقاطع الفيديو عن تلك الأحداث، الأمر الذي ساعد في شهرة وانتشار هذه الشبكات وأهمها: الفيس بوك، تويتر، واليوتيوب.(حافظ، 2011، 56)

والأجهزة الذكية أتاحت تلك التطبيقات بالإضافة إلى الاتصال والتواصل والحوار بما تتضمنه من تطبيقات هائلة ومنها المواقع الاجتماعية الإلكترونية، وتصنف بأنها تركيبة اجتماعية إلكترونية تتم صناعتها من أفراد أو جماعات أو مؤسسات، لتتيح التواصل بين الأعضاء في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء(بلد، جامعة، مدرسة، شركة... إلخ)، كل هذا يتم عن طريق الأجهزة الذكية وخدمات التواصل المباشر فيها؛ مثل: إرسال الرسائل، أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي تتاح للعرض.(الدريملي، 2013، 37)

تتنوَّع أشكال وأهداف استخدام الأجهزة الذكية، فبعضها عام يهدف إلى الاتصال العام المحدود وبعضها متقدم بالاتصال والتواصل الخاص وتكوين الصداقات حول العالم، وبعضها الآخر يتمحور حول تكوين شبكات اجتماعية في نطاق محدد وقد تصل هذه العلاقات لدرجات أكثر عمقاً كطبيعة الوضع الثقافي أو الاجتماعي أو السياسي أو المعتقدات أو الطبقة التي ينتمي إليها الشخص. (الدركزلي، 2007، 57)

تتيح الأجهزة الذكية المجال واسعًا أمام الأبناء للتعبير عن أنفسهم ومشاركة مشاعرهم وأفكارهم مع الآخرين خاصة وأن هناك حقيقة علمية وهي أن الإنسان اجتماعي بطبيعته وبفطرته يتواصل مع الآخرين ولا يمكن له أن يعيش في عزلة عن أخيه الإنسان، وقد أثبتت كثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الإنسان لا يستطيع إشباع جميع حاجاته البيولوجية والنفسية دون التواصل مع الآخرين فحاجاته هذه تفرض عليه العيش مع الآخرين لإشباع هذه الحاجات. أما الاحتياجات الاجتماعية فلا يمكن أن تقوم أساسًا دون تواصل إنساني مع المحيط الاجتماعي؛ ولذلك فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته لا يمكن أن يعيش بمفرده.(الموسوي وعامر، 2010، 45)

بالرغم من ذلك فإن الأجهزة الذكية تتميز عن غيرها من المواقع في الشبكة العنكبوتية بعدة ميزات من أبرزها(النوبي، 2011، 51):

- إن هدف الأجهزة الذكية هي توفير الاتصال، وبالإضافة إلى خلق جو من التواصل في مجتمع افتراضي تقني يجمع مجموعة من الأشخاص من مناطق ودول مختلفة على موقع واحدة، تختلف وجهاتهم ومستوياتهم وألوانهم، وتتفق لغتهم التقنية.
- إن استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية يكون على وحدة الهدف سواء التعارف أو التعاون أو التشاور أو لمجرد الترفيه فقط وتكوين علاقات جديدة، أو حب للاستطلاع والاكتشاف.
- إن الشخص في هذا المجتمع عضو فاعل، أي أنه يرسل ويستقبل ويقرأ ويكتب ويشارك، ويسمع ويتحدث فدوره هنا تجاوز الدور السلبي من الاستماع والاطلاع فقط، ودور صاحب الموقع في هذه الشبكات دور الرقيب فقط، أي الاطلاع ومحاولة توجيه الموقع للتواصل الإيجابي.
- كما تتميز الأجهزة الذكية عن غيرها بعدة ميزات:(العوضي، 2013، 46)

1. **العالمية:** حيث تلغى الحواجز الجغرافية والمكانية، وتتحطم فيها الحدود الدولية، حيث يستطيع الفرد في الشرق التواصل مع الفرد في الغرب، في بساطة وسهولة.
2. **التفاعلية:** فالفرد فيها كما أنه مستقبل وقارئ، فهو مرسل وكاتب ومشارك، فهي تلغي السلبية المقيتة في الإعلام القديم – التلفاز والصحف الورقية وتعطي حيزًا للمشاركة الفاعلة من المشاهد والقارئ.
3. **التنوع وتعدد الاستعمالات:** فيستخدمها الطالب للتعلم، والعالم لبث علمه وتعليم الناس، والكاتب للتواصل مع القراء... وهكذا.
4. **سهولة الاستخدام:** فالشبكات الإلكترونية تستخدم بالإضافة للحروف وبساطة اللغة، تستخدم الرموز والصور التي تسهل للمستخدم التفاعل.
5. **التوفير والاقتصادية:** اقتصادية في الجهد والوقت والمال، في ظل مجانية الاشتراك والتسجيل، فالفرد البسيط يستطيع امتلاك حيز على الشبكة للتواصل الاجتماعي، وليست ذلك حكرًا على أصحاب الأموال أو حكرًا على جماعة دون أخرى.

ويتم الاتصال بالإنترنت لاسلكياً(عن طريق الأشعة تحت الحمراء)، من خلال خدمة الويب Web وهذا يتم في أي مكان دون الالتزام بالتواجد في أماكن محددة مما يسهل عملية الدخول إلى الإنترنت وتصفحه في أي وقت وأي مكان.

ومن يُمعنْ النظر في بعض الإحصائيات العالمية عن استخدام الأجهزة الذكية بوجهٍ عام يُدركْ أهمية وحجم استخدامها حيث تشير تلك الإحصائيات أن عدد الأجهزة الذكية المباعة في2005 تجاوزت 200% من عددها عام 2004(Ferris,2008, 52)، من ذلك فإن عدد مستخدمي الأجهزة الذكية يتزايد تزايداً كبيـراً.

وفي الحالة الفلسطينية وحسب بيانات الاستطلاع فإن غالبية الشباب 64% يستخدمون الأجهزة الذكية لأجل تطبيقاتها على(WIFI)، وبحسب بيانات مسح فإن كل الدراسات في المنطقة العربية تشير

إلى أن أغلبية الشباب تستخدم الأجهزة الذكية للدخول على المواقع الإلكترونية وخصوصًا فيس بوك وفي فلسطين خاصة تشير دراسة مركز أوراد أن نسبة استخدام شبكات التواصل الإلكتروني كالفيس بوك من قبل الشباب تصل إلى 75% بين الشباب. (مختار، 2014)

ويرى الباحث أن جمهور مستخدمي الإنترنت أكثر نشاط ومشاركة في العملية الاتصالية بتأثير التفاعلية التي يتميز بها الاتصال الرقمي، وبالتالي فإننا نتوقع أن يتخذ الفرد(الابن) قراره في الاستخدام عن وعي كامل بحاجاته التي يريد إشباعها، ويتمثل ذلك في اتجاهين: الاتصال بالآخرين عن طريق الوسائل المتاحة على الإنترنت، سواء كان المستخدم مرسلاً أو مستقبلاً، وتصفح المواقع المختلفة لتلبية الحاجات، وتطبيقاً لحاجة الإشباع عبر الحوار والنقاش من خلال المواقع الإلكترونية، وتتضح الدوافع لذلك في:

1. كبديل عن الاتصال الشخصي.
2. الإدراك الذاتي عن الجماعات المختلفة من الناس.
3. تعلم السلوكيات المناسبة.
4. كبديل أقل تكلفة عن الوسائل الأخرى.
5. المساندة المتبادلة مع الآخرين.
6. التعلم الذاتي.
7. التسلية والأمان والصحبة.

الأسرة والتكنولوجيا:

لم يصبح اقتناء بعض وسائل التكنولوجيا من الكماليات أو مظهر من مظاهر التحضر والحداثة عند البعض، بل بلغ هذا التملك درجة الهوس، إذ أصبح التداول بمعدل جوال لكل فرد، لصيق به لا يفارقه في حله وترحاله، مكالمات ورنات لا تنتهي، رسائل قصيرة، لا يتوقف عن كتابتها، وأرقام يقوم بتركيبها اعتباطياً لنسج علاقات جديدة خارج المحيط العائلي.(رهان، 2006، 28)

ويمكن القول أن الأمر تعدى ذلك من خلال ظهور ظاهرة التباهي بالأجهزة الذكية والتفاخر بها، إذ يسعى كل فرد(ابن) إلى اقتناء آخر ابتكارات عالم الأجهزة الذكية التي تعتبر من أروع وأدهش ما اخترعه العقل البشري. لكن من بين النتائج المحيرة للانتشار المذهل للأجهزة الذكية المختلفة، هي أنها عملت على تقريب المتباعدين وإبعاد المتقاربين عن بعضهم البعض.(سراج، 2007، 32)

ويرى عبد القوي وحمدي(2009، 2) أصبحت تكنولوجيا الأجهزة الذكية لا تهدد التواصل في الأسرة فحسب، وإنما تهدد العلاقات الاجتماعية أيضاً، فيتم استعمال الأجهزة لأغراض الإساءة من طرف بعض الأفراد الذين تنعدم عندهم الأخلاق الإنسانية، بهدف التهديد أو الابتزاز أو انتقاما أو استهتاراً، مما يعرض أصحابها على مجالس قانونية.

أما الآثار التي تظهر على الجانب النفسي للأفراد، ظاهرة الإدمان على استخدام الأجهزة الذكية حيث بينت الدراسات النفسية أن الأفراد الأكثر تعرضاً للإدمان على تلك الأجهزة هم هؤلاء الأفراد الذين

يعانون من مرض العزلة الاجتماعية، والفشل على إقامة علاقات اجتماعية طبيعية مع الآخرين، والذين يُعَانون من مخاوفَ غامضةٍ، أو قلة احترام الذات، الذين يخافون من أن يكونوا عُرْضَة للاستهزاء أو السخرية من قِبَل الآخرين، هؤلاء هم أكثر الناس تعرضًا للإصابة بهذا المرض؛ وذلك لأن العالم الإلكتروني قدم لهم مجالاً واسعًا لتفريغ مخاوفهم وقلقهم، وإقامة عَلاقات غامضة مع الآخرين، تخلق لهم نوعًا من الأُلْفة المزيفة، فيصبح هذا العالم الجديد الملاذَ الآمِن لهم، من خشونة وقسوة عالم الحقيقة –كما يعتقدون– حتى يتحول عالمهم هذا إلى كابوس يهدد حياتهم الاجتماعية والشخصية بالخطر. (خويا، 2007، 3)

ما يلاحظ على مستخدمي الأجهزة الذكية أن غالبيتهم من فئة المراهقين حيث حلت تلك الأجهزة مكان الأبوين في الحوار، مما يِضعف عَلاقة الأبناء بوالديهم، وتنتشر أمراضٌ نفسية بينهم، مثل: الاكتئاب، وحب العزلة، والانطوائية، وتَقِل قابليتهم على قبول قيم المجتمع، وثوابت الدين، ويحل محلها قيم رواد ومُستخدمي الأجهزة الذكية.

الآثار السلبية للأجهزة الذكية داخل الأسرة:

أصبحت المقولة القائلة: أن الإنسان اجتماعي بطبعه تتراجع وبدأت في الاضمحلال فلا بأس أن نقول اليوم أن الإنسان تكنولوجي بسلوكياته(الفندي، 2003، 41)، فقد أصبح ينبهر وينجذب لأحدث وأذكى وسائل التحاور وافتقارها إلى التغذية الراجعة وتبادل الأفكار والمشاعر، فأصبح الاتصال يقتصر على الجمل القصيرة بين أفراد الأسرة الواحدة التي تقتضيها الضرورة، فعوض أن يتحاور المراهق مع أمه أو أبيه عن رغباته أو مشكلاته الدراسية والعاطفية، فانه يفضل التوجه إلى التعامل مع مواقع المحادثة والتحاور Chatting عبر الإنترنت، أو مواقع التواصل الاجتماعية الإلكترونية مثل فيسبوك(Facebook) وهو موقع يُمكن المستخدمين من التواصل مع أعضاء آخرين من خلال إنشاء ملفات شخصية تتضمن بعض الصور وقوائم الاهتمامات الشخصية، ومن خلاله يتبادل الجميع آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم والرسائل العامة أو الخاصة والانضمام إلى مجموعات من الأصدقاء والأحداث وصفحات المناقشة ودعوة الأصدقاء لهذه المجموعات أو الأحداث أو الصفحات، وتويتر(Twitter): وهو موقع شبكات اجتماعية يقدم خدمة تدوين مصغر والتي تسمح لمستخدميه بإرسال تحديثات Tweets عن حالتهم بحد أقصى140 حرف للرسالة الواحدة، وذلك مباشرة عن طريق الموقع أو عن طريق إرسال رسالة نصية قصيرة SMS أو برامج المحادثة الفورية أو التطبيقات التي يقدمها المطورون(نصيف،2011، 24)، ويمكن للمستخدمين الاشتراك في تويتر بشكل مباشر عن طريق الصفحة الرئيسية للموقع، وبذلك يتكون لديهم ملف شخصي باسم الحساب، حيث تظهر آخر التحديثات بترتيب زمني في صفحة المستخدم، ويمكن للأصدقاء قراءتها مباشرة من صفحتهم الرئيسية أو زيارة ملف المستخدم الشخصي، وموقع اليوتيوب(YouTube) وهو موقع ويب متخصص بمشاركة الفيديو، يسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني.(سراج، 2007، 74)

إن امتلاك الابن للأجهزة الذكية بما فيها من تطبيقات الشبكة العنكبوتية(الإنترنت)، التي يقضي الابن خاصة المراهق ساعات باستخدامه للجهاز الذكي، وبمرور الزمن يعرض هذا الابن المراهق للإدمان على هذا الاستخدام، لأن هذه الأجهزة لا تمارس عليه سلطة تعسفية، بل بالعكس نجده يدخل في مواقع سهلة الممارسة، وهذا ما يجعله يترك الحياة الاجتماعية الطبيعية، ويترتب على ما سبق هروب الابن لاستخدام تلك الأجهزة، وبالتالي لا يَختلِط بالأسرة ولا يعاشِرهم، ويصبح منعزلاً متعوداً على الانعزال الاجتماعي، على الرغم مِن أنه كان يحب العِشْرة والمعاشَرة الاجتماعية قبل الإدمان.

وعند فقدان الابن لحياته الاجتماعية الطبيعية، يتوجب عليه البحث عن حياة أخرى بديلة، مما يجعله يصنع لنفسه عالماً آخر، وهو عالم افتراضي، يوجد لنفسه أصدقاء افتراضيين من كل أرجاء العالم ويسعى إلى إيجاد ضالته في التواصل مع غيره في مواقع التواصل الاجتماعي، فيجلس المراهقين لأوقات غير محدودة أمام أجهزة التواصُل، ويستفيدون من تكنولوجيا الأجهزة الذكية، وفي المقابل فإن هذه الساعات تعني العزلة الاجتماعية عن حوار الأُسرة، وتعني الخمول الجسمانِي، وتعني الضغط والتوتر النفسي، فضلاً عن التأثيرات السلبية عليهم نتيجة الدخول إلى المواقع غير البريئة واللاأخلاقية.(تربية الطفل في الإسلام:www.rafed.net/books/akhlaq)

ولا يمكن إنكار الآثار الإيجابية للأجهزة الذكية تتمثل في سهولة الاستعمال وممتع في بعض الأحيان خاصة الأجهزة المتطورة التي تحمل في مكوناتها من ألعاب مسلية وغيرها.(أبو الحب، 2012، 50)

كذلك الاستعمال في حد ذاته يقرب كل بعيد، فقد قلص من جهد ووقت الفرد، وتأتي الأخبار بسرعة عن طريقه، كما أنه جعل العالم بأسره كقرية مصغرة، ويسعى إلى إطفاء شعلة الوحشة التي يحملها كل فرد نحو فرد غريب عنه، فعندما يغيب الفرد عن الأسرة يرتفع شوقه إليها وتشتاق إليه إلى درجة افتقاد القدرة على احتمال معاناة الغربة والفراق، لكن هذا يحصل على قدر بلوغ التواصل مستوى جيد من القوة والسواء.

أهمية الحوار الأسري بعيداً عن الأجهزة الذكية:

يعد الحوار الأسري أساسي لعلاقات أسرية حميمة بعيدة عن التفرق والتقاطع، فهو يساعد على نشأة الأبناء نشأة سوية صالحة، ويخلق التفاعل والتواصل بين الابن وأبويه، كما أن له قيمة حضارية مجتمعية وذلك لأنه يجعل من الأسرة كالشجرة الصالحة التي لا تثمر إلا ثماراً صالحة طيبة، وتعد الأسرة المصدر الأول لمعرفة الأبناء، والأكثر مصداقية بالنسبة له، وذلك بما يكسبه من مبادئ الحقائق الصحيحة. (العوضي، 2013، 47)

وللحوار الأسري أهمية كبيرة في إبعاد الابن عن الانحراف الخلقي والسلوكي، ومساهمته في الكشف عن بوادر السلوك السيء عنده؛ مما يسهل مهمة تقويم ذلك السلوك الخطأ في وقت قريب، ويتربى الأبناء على أهمية احترام الرأي الآخر، ويساعد على فهم احتياجات الأبناء التربوية المتمثلة في بناء شخصياتهم ويؤدي دوراً كبير في الجانب النفسي لدى الابن وتحصيله الأساسي، ويعزز الثقة في الأبناء مما يجعلهم أكثر قدرة على تحقيق طموحاتهم وآمالهم.

في جانب آخر فإن انقطاع الحوار داخل الأسرة يولد أمراضاً نفسية في الابن تجعل منه إنساناً معزولاً رافضاً لشتى أساليب الحوار والمناقشة مع الأشخاص في حياته المستقبلية، وإلى تفاقم المشكلات داخل الأسرة والوصول إلى حلول سليمة بطرق موضوعية، وتجعل من الابن فريسة سهلة لرفاق السوء بحجه التعبير عن ذاته والتنفيس عما بداخله. (جلال، 2009، 114)

لقد استحوذت الأجهزة الذكية على الجزء الأعظم من مصادر التفاعل لدى كافة الفئات، حيث يستسقون منها حكمهم على الأشياء، وأصبحت تؤثر في مواقف الأفراد بحكم تفاعلهم معها، وسبب في فقدان الحوار المباشر داخل الأسرة، من هنا ينبغي ألا نترك ذلك لما قد يصل به هذا الحال من فقدان إلى الحوار والثقافة والتربية الأسرية.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الآباء في محافظات غزة، على اعتبار أن هذه الشريحة الاجتماعية هي الأساس في البناء والحوار والتفاعل الإيجابي مع قضايا وهموم أبنائها، وهؤلاء الآباء على مستوى عالٍ من التعليم والوعي والثقافة في تولي اهتماماً ملحوظاً بالأبناء.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الميدانية على عينة من مجتمع الدراسة قوامها(291) مبحوثاً من الآباء من مفردات مجتمع الدراسة الميدانية في محافظات غزة، موزعين على ثلاث محافظات: محافظة غزة وقد بلغ قوامها (125) من الآباء، ومحافظة الوسطى وقد بلغ قوامها(64) من الآباء، ومحافظة خانيونس وقد بلغ قوامها (102) من الآباء، وقد اختيرت عينات الدراسة الميدانية بالطريقة الطبقية العشوائية التي تمتاز بدقة تمثيلها للمجتمع الأصلي لأنها تضمن ظهور وحدات من أي جزء من المجتمع، وتساعد على تقليل التباين الكلي للعينة، كما تمكن من الحصول على درجة عالية من الدقة.(العبد وعزمي، 1999، 152)

جدول(1) وصف عينة الدراسة من المبحوثين الآباء وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	التكرار	%
الجنس	ذكر	188	64
	انثى	103	36
المجمـــــــــوع		291	100
المؤهل العلمي	ثانوية عامة وأقل	77	26
	بكالوريوس	195	67
	دراسات عليا	19	7
المجمـــــــــوع		291	100
العمر	20 عاما فأقل	54	19
	21-25 عاما	116	40
	26-30 عاما	121	41
المجمـــــــــوع		291	100
المحافظة	غزة	125	43
	الوسطى	64	23
	خانيونس	102	34
المجمـــــــــوع		291	100

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تم بناء استبانة تأثير استخدام الأجهزة الذكية في ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء في مجتمعنا الفلسطيني لجمع البيانات من وجهة نظر الآباء، على اعتبار أن هذه الأداة توفر قدراً جيداً من الموضوعية العلمية بعيداً عن التحيز، وقد تكونت من جزأين، خصص الأول منهما للمتغيرات الديموغرافية فيما تضمن الجزء الثاني مجموعة من الأسئلة المغلقة، تم صياغتها لتحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية للوصول إليها.

- **صدق أداة الدراسة:** حرص الباحث للتأكد من صدق الأداة وذلك من خلال عرضها بشكلها الأولي على عدد من أساتذة الجامعات الفلسطينية للحكم على صلاحيتها، وأبدوا عدداً من الآراء والملاحظات، وفي ضوء ما ورد من ملاحظات تم إضافة بعض البنود، ودمج البعض الآخر، وحذف بعضها، وتعديل البعض الآخر، وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

- **ثبات أداة الدراسة:** كما تم التحقق من ثبات الاستبانة وذلك من خلال حساب قيمة معامل Cronbach Alpha لحساب ثبات المقياس، وتبين أن جميع قيم معاملات(ألفا كرونباخ) لجميع فقرات الاستبانة بلغت(0.84) مما يدل على ثبات الاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وذلك باستخدام التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول؛ والذي ينص على: ما واقع استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء في محافظات غزة؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(2) واقع استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء

الاستخدام	التكرار	%
أجهزة ذكية	239	82.2
جهاز عادي	52	17.8
المجمـــــوع	291	100

يتضح من نتائج الجدول(2) أن استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء في محافظات غزة كانت متباعدة حسب تصنيف نوع الجهاز المستخدم، وتشير النتائج إلى أن استخدام الأبناء للأجهزة الذكية بلغ(82.2%)، بينما استخدام الأبناء للأجهزة العادية بلغ(17.8%)، الأمر الذي يؤكد اهتمام

الأبناء بالأجهزة الذكية، وإقبال الأبناء على شراءها والتعامل منها لتعدد مميزاتها، والتي من أهمها القدرة على التصفح عبر الإنترنت بالاتصال بشبكات الـ(WIFI) من أي مكان تتوفر فيه خدمة هذه الشبكة وبالتالي إجراء الحوار والنقاش والتواصل مع الآخرين من الأصدقاء والزملاء والمعارف من مختلف العالم، وقضاء الوقت الأكبر بالتحاور معهم على حساب وقت الأسرة؛ لتلبية احتياجاتهم وتحقيق المتعة والتشويق بالحديث وتبادل الأفكار.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة عبد الحافظ(2011)، ودراسة الدريملي(2011)؛ ويؤكد ذلك دراسة عبد القوي(2009) فيما تؤثر به الأجهزة الذكية عبر ما تتيحه تطبيقاتها في استخدام للشبكات الاجتماعية الإلكترونية في التعامل والتفاعل من خلال الحوار مع الأفراد المختلفين في عالم افتراضي بعيداً كأحد ثمار الثورة التكنولوجية في العصر الحالي مما يشكل بعداً عن الحوار الأسري.

إجابة السؤال الثاني؛ والذي ينص على: ما أبرز مواقع التواصل الإلكتروني استخداماً في تطبيقات الأجهزة الذكية التي يستخدمها الأبناء من وجهة نظر الآباء في محافظات غزة؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(3) أبرز مواقع التواصل الإلكتروني التي يستخدمها الأبناء

الموقع	التكرار	%
موقع التواصل الإلكتروني فيس بوك	220	75.7
موقع التواصل الإلكتروني يوتيوب	52	17.8
موقع التواصل الإلكتروني تويتر	19	6.5
المجمـــــــوع	291	100

يتضح من نتائج الجدول(3) أن أبرز مواقع التواصل الإلكتروني استخداماً عبر الأجهزة الذكية اقتصرت على ثلاثة مواقع فقط هي: (فيسبوك وتويتر ويوتيوب) من قبل الأبناء – حسب متابعة الآباء لأبنائهم– موقع الفيس بوك في مقدمة المواقع الاجتماعية التي يستخدمها الأبناء بنسبة مئوية قدرها (75.7%)، ثم اليوتيوب بنسبة مئوية(17.8%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء توتير بنسبة مئوية قدرها (6.5%)، الأمر الذي يؤكد النسبة المرتفعة لاهتمام الأبناء بتطبيقات الأجهزة الذكية المتاحة عبر الاتصال بشبكات الإنترنت(WIFI) وتصفحهم للمواقع الاجتماعية والشخصية الإلكترونية، والتي أبرزها تلك المواقع التي تتيح الحوار والنقاش وتبادل الأفكار والمعلومات والقضايا ذات الاهتمام المشترك بحرية وبسهولة، والتي بينت الدراسة أن أبرزها موقع التواصل الإلكتروني الفيس بوك، والذي يستخدمه عشرات الملايين في العالم، وهذا ما يتفق مع الكثير من الدراسات في أن الفيس بوك أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً من جانب الجمهور سواء الذكور أو الإناث.

وتصدر رغبة الأبناء في ذلك؛ لعدم وجود أي نوع من الرقابة الأسرية على الآراء التي يتبادلها الأبناء في هذه المواقع، كما تعكس هذه النتائج قوة التأثير السلبي الذي تلعبه هذه المواقع على الصعيد الأسري في مساهمتها بإبعاد الأبناء عن التواصل وإرجاء الحوار مع أفراد الأسرة، بل ميلهم للحوار بجل وقتهم لكسب أصدقاء ومعارف جدد؛ لنسج علاقات جديدة، وغيرها مما يعكس طبيعة الاستخدامات السلبية التي توفرها الأجهزة الذكية.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة عبد الحافظ(2011)، ودراسة عبد القوي(2009)، ودراسة الشماس (2006)؛ وتختلف مع دراسة الدريملي(2011).

إجابة السؤال الثالث؛ والذي ينص على: ما واقع تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء من وجهة نظر الآباء في محافظات غزة؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لمتوسطات كل فقرة من الاستبانة، حسب استجابات أفراد العينة، كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(4) واقع تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري

الفقرات	التكرار	%
يتعرف الابن على أشخاص كثيرين غير أفراد الأسرة من خلال استخدام الأجهزة الذكية.	213	73.1
يساعد استخدام الأجهزة الذكية الأبناء على تكوين حوارات مختلفة.	245	84.1
يتم استخدام الأجهزة الذكية لتعبير الأبناء عن أراءهم.	278	95.5
تحتوي الأجهزة الذكية على أفكار تجذب الأبناء.	174	59.7
يتم تقديم معلومات من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية تجذب الأبناء لاستخدامها في إنشاء الحوارات.	149	51.2
تتيح الأجهزة الذكية الفرصة للأبناء للحوار في القضايا ذات الاهتمام المشترك.	256	87.9
توفر الأجهزة الذكية للأبناء فرص الاتصال بالأصدقاء أو بالآخرين من مختلف الأماكن والتعرف على أصدقاء جدد.	288	98.9
تتيح الأجهزة الذكية امكانية التسلية والترفيه في مواقع التسلية.	96	32.9
تنمّي الأجهزة الذكية المهارات الشخصية والحياتية للأبناء والتعامل مع الآخرين.	148	50.8
تلبي الأجهزة الذكية احتياجات الأبناء ورغباتهم بحرية.	66	22.6
تتيح الأجهزة الذكية للأبناء مناقشة قضايا لا يسمح بها مع الآباء.	112	38.4
تسمح الأجهزة الذكية فرص التنفيس عن الذات.	64	21.9
توفر الأجهزة الذكية امكانية الحوار مع الأصدقاء من خارج الأسرة.	145	49.8
تتيح الأجهزة الذكية الفرصة للتعبير عن آراء الأبناء بحرية مطلقة.	223	76.6
تتيح الأجهزة الذكية أفكار وأنشطة الأبناء المختلفة.	89	30.5
توفر الأجهزة الذكية حرية تقديم الشخصية بعكس التداول بين أفراد الأسرة.	213	73.1
تطرح الأجهزة الذكية كل الحوارات المختلفة التي تهم الأبناء دون رقابة.	261	89.6
الأجهزة الذكية تقدم قضايا تثير اهتمام الأبناء للحوار وتبادل الأفكار.	256	87.9
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية تساعد الأبناء على تكوين الحوار.	113	38.8
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية موثوق بها في الحوارات.	98	33.6
الأجهزة الذكية يمكن الاعتماد عليها في الحوارات الشخصية.	212	68
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية توفر الكثير من التطبيقات الشيقة للحوار.	46	15.8
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية تسمح بحشد موقف معيّن نحو حوارات عامة.	87	29.8
الأجهزة الذكية تعرض تطبيقات توفر حوارات معينة على الاصدقاء.	132	45.3
الأجهزة الذكية بها مجموعات متجانسة ومتشابهة في الحوار المشترك.	168	57.7
تطرح تطبيقات الأجهزة الذكية كل الحوارات المختلفة التي تهم الأبناء.	261	89.6
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية تقدم ارتياحاً نفسياً للأبناء في التعامل معها.	256	87.9
الأجهزة الذكية وسيلة إلكترونية حديثة قادرة أحداث الحوارات الشيقة.	113	38.8

توضح نتائج الجدول(4) أن ما نسبته (98.9%) من الأبناء يستخدمون الأجهزة الذكية لأنها تتيح فرص الاتصال بالأصدقاء أو بالآخرين من مختلف الأماكن والتعرف على أصدقاء جدد، وما نسبته (95.5%) من الأبناء يستخدمون الأجهزة الذكية للتعبير عن الآراء، وما نسبته(89.6%) يستخدمون الأجهزة الذكية لأنها تطرح كل الحوارات المختلفة التي تهم الأبناء دون رقابة، فيما بلغت نسبة(87.9%) يرى الآباء أن الأبناء يرون في استخدام الأجهزة الذكية لأنها تقدم قضايا تثير اهتمام الأبناء للحوار وتبادل الأفكار، الأمر الذي يعني أن الآباء يدركون أهمية تأثير الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار وطبيعة تأثيرها على المستويات الشخصية والاجتماعية للأبناء، ويلجأ الأبناء لاستخدام الأجهزة الذكية لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وإذا كان الآباء من أكثر الشرائح علماً ومعرفة بتأثير تلك الأجهزة الذكية؛ لذا فإن من الواجب أن يحرص الآباء على متابعة الأبناء وتوفير ما يناسبهم في العديد من المجالات، ومن بينها المحافظة على استمرارية الحوار والتواصل الاجتماعي الأسري.

وتشير بيانات الجدول(4) إلى أن الآباء والذين بلغ عددهم(291) من حجم المجتمع الكبير لاحظوا أن هذه الأجهزة الذكية تحوي مبررات تبعد الأبناء عن الحوار داخل الأسرة، والتواصل مع الآباء بالنقاشات وتبادل الآراء والتعبير عن ما يجول بخاطرهم، والافصاح عن شخصيتهم والتعبير عن أفكارهم.

كما يتبين من النتائج مدى تأثير الأجهزة الذكية في تقليل الحوار الأسري من وجهة نظر الآباء وفقدانهم للتواصل، بما تقدمه مواقع الكترونية تشكل قوى جذب وتفاعلات وعلاقات قد تكون غير مسموح بها، وتنافي اخلاقيات الأسرة وتعاليمها وتقاليدها، حيث أن هذه المواقع تهتم بالمجال الاجتماعي لأنها توفر مجالات للتواصل بين الأشخاص بطرق مختلفة منها الكتابة النصية والصوتية المرئية وما توفره كذلك شبكة الأنترنت من وسائل الراحة والترفيه والتسلية والترويح عن النفس، كما أنها تعطي مجالاً للأفراد للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم بكل حرية وديمقراطية بعيداً عن الضغوط الاجتماعية والسياسية.

وبالتالي فإن الأجهزة الذكية سهّلت على الأبناء إدامة علاقاتهم بالآخرين، وأتاحت فرص الحوار والتعبير عن آرائهم بحرية مطلقة لا يوفرها جو الأسرة أحياناً، الأمر الذي يعكس إمكانية استغلالها بشكل كبير في أمور بعيده عن أخلاقنا وقيمنا، وبذلك يتم تخطي الحدود الدينية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية من خلال دخولهم في مناقشات غير مرغوب فيها دينياً وأخلاقياً واجتماعياً وثقافياً وفكرياً، وارتياد منتديات الحوار وما يصاحب ذلك من تشويش في الأفكار والابتعاد عن الأسرة.

إجابة السؤال الرابع؛ والذي ينص على: ما مستوى الفروق في استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى للمتغيرات الشخصية للأبناء (الجنس، الفئة العمرية، المؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لمتوسطات كل فقرة من الاستبانة، حسب استجابات أفراد العينة باختلاف المتغيرات، كما توضحها الجداول التالية.

(أ) الجنس: قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لمتوسطات كل فقرة من الاستبانة، حسب استجابات أفراد العينة باختلاف متغير الجنس، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(5) نتائج الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المتغير / الجنس	دائماً		أحياناً		نادراً		لا يستخدم		المجموع
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
ذكر	72	69.9	58	65.1	46	58.9	12	57.1	188
أنثى	31	30.1	31	34.8	32	41.1	9	42.9	103
المجموع	103	100	89	100	78	100	21	100	291

تشير نتائج جدول(5) إلى مستوى الفروق في مستوى استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى لمتغير الجنس، وتظهر النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة الذكية من قبل الأبناء توزعت ما بين(69.9%) للذكور وما نسبته(30.1%) للإناث، أما الذين يشاركون أحياناً فقد بلغت نسبتهم من الذكور(65.1%) مقابل(31.8%) للإناث، فيما بلغت نسبة الذكور الذين يشاركون نادراً ما مجموعة(58.9%)، مقابل (41.1%) من الإناث، أما الذكور الذين لا يستخدمون فقد بلغت نسبتهم(57.1%)، والإناث نسبتهم(42.9%)، وتفيد هذه النتائج أن مشاركة الذكور في استخدام الأجهزة الذكية أكبر بكثير من مشاركة الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإناث أقل اهتماماً وأكثر خوفاً بإجراء حوارات ونسج علاقات خارج إطار الأسرة؛ لذلك فإن استخدامهن للأجهزة الذكية كانت أقل مما هي عليه عند الذكور من الأبناء، وبالتالي هم يكونون أكثر قرباً وحواراً مع الأسرة من الذكور.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة عبد الحافظ(2011)، ودراسة الدريملي(2011)، وتختلف مع عبد القوي(2009) التي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

(ب) الفئة العمرية: قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لمتوسطات كل فقرة من الاستبانة، حسب استجابات أفراد العينة باختلاف متغير الفئة العمرية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(6) نتائج الدراسة وفقاً لمتغير الفئة العمرية

المتغير / العمر	دائماً		أحياناً		نادراً		لا يستخدم		المجموع
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
20 عاما فأقل	15	10.9	16	16	19	46.3	4	30.7	54
21-25 عاما	58	42.4	41	41	14	34.1	3	23	116
26-30 عاما	64	46.7	43	43	8	19.5	6	46.3	121
المجموع	137	100	100	100	41	100	13	100	291

تشير نتائج جدول(6) إلى مستوى الفروق في مستوى استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى لمتغير الفئة العمرية، وتظهر النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة الذكية من قبل الأبناء توزعت في أعلى نسبة مئوية(46.7%) للفئة العمرية من(26–30 عام)، بينما كانت النسبة المئوية(43%) للفئة العمرية من(26–30 عام)، وهي الأعلى نسبة من المستخدمين أحياناً، وقد بلغت أعلى نسبة مئوية من المستخدمين نادراً(46.3%) من الفئة العمرية أقل من(20 عام)، أما الذين لا يستخدمون فقد أعلى نسبة مئوية للفئة العمرية من(26–30عام) بما نسبته (46.3%)، وتفيد هذه النتائج أن أعلى استخدام للأبناء للأجهزة الذكية وفقاً لمتغير الفئة العمرية من وجهة نظر الآباء هو للأبناء التي تقع أعمارهم ما بين(26–30 عام)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الفئة العمرية أكثر تطلعاً للشريك من خارج الأسرة، والأكثر رغبة في الحراك المجتمعي والشعبي من خلال نسج العلاقات وتبادل الحوارات، وهذا ما تتميز به تطبيقات الأجهزة الذكية من سمات تتمثل بتعددية الآراء ومناقشة القضايا الجماهيرية بدرجة كبيرة من الحرية، وأن إتاحة هذه المواقع الفرصة للتعليق وإبداء الآراء في القضايا المثارة، ساعد في جذب هذه الفئة من العمر نحو مضامين استخدامها، وأيضاً جذب من ينتمون لتشكيل المجموعات ذات الفكر المشترك من ناحية، وقلة العمل ووقت الفراغ الكبير جعل من هذه الفئة الأكثر استخداما وتأثراً بالأجهزة الذكية، حيث قطاع غزة بظروف صعبة ومنها التدهور الكبير بالوضع الاقتصادي وعدم توفر فرص العمل.

وتتفق النتيجة السابقة في بعض جوانبها مع دراسة الدريملي(2011)، وتختلف مع دراسة عبد القوي (2009).

(ب) المؤهل العلمي: قام الباحث باستخراج التكرارات، والنِّسب المئويَّة لمتوسطات كل فقرة من الاستبانة، حسب استجابات أفراد العينة باختلاف متغير المؤهل العلمي، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(7) نتائج الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير / العمر	دائماً		أحياناً		نادراً		لا يستخدم		المجموع
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
ثانوية عامة	19	11.9	15	30.6	23	52.2	20	71.4	77
بكالوريوس	132	77.1	34	69.4	21	47.8	8	28.6	195
دراسات عليا	19	11.9	--	--	--	--	--	--	19
المجموع	170	100	49	100	44	100	28	100	291

تشير نتائج جدول(7) إلى مستوى الفروق في مستوى استجابات المبحوثين حول تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتظهر النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة الذكية من قبل الأبناء توزعت في أعلى نسبة مئوية بلغت(77.1%) لأصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس من المستخدمين الدائمين، وما نسبته(69.4%) للمستخدمين أحياناً

وأظهرت النتائج أنه لا يوجد من الأبناء ممن هم حاصلين على دراسات عليا نادراً في استخدام الأجهزة الذكية، وكانت النسبة الأعلى لنادراً لصالح الثانوية العامة فأقل.

وتفيد هذه النتائج أن أعلى نسبه تأثير من استخدام الأبناء للأجهزة الذكية وفقاً لمتغير الفئة العمرية من وجهة نظر الآباء هو لأصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس، بحيث تأثرهم ومشاركتهم على تطبيقات الأجهزة الذكية مرتفعة من وجهة نظر الآباء.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن حملة الدرجة الجامعية أكثر رغبة بالحوار والنقاش وتبادل الآراء والأفكار والمشاركة بالقضايا ذات الاهتمام المشترك ويساعدهم في ذلك ثقافتهم واعدادهم الأكاديمي ومسؤولياتهم الاجتماعية من ناحية، وتكوين علاقات وأصدقاء التي تفيد في توفير فرص عمل لهم من ناحية أخرى وتكوين علاقات قد تساهم في التعبير عن حاجاتهم من ناحية أخرى، وبالتالي يتبادلون الحوارات ويتشاركون في الهموم مع أصدقائهم من خلال نسج العلاقات، هذا ما تتيحه تطبيقات الأجهزة الذكية كمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني من صفحات للعديد من الفيس بوك، واليوتيوب والمدونات الإلكترونية ذات الاهتمام المشترك، وإتاحة هذه المواقع الفرصة للتعريف عن الخبرات والمهارات والشخصية، مما ساعد في جذبهم وقضاء وقت طويل على استخدام الأجهزة الذكية والانشغال بها عن العلاقات الاجتماعية وتبادل الآراء والأفكار والهموم داخل الأسرة التي قد تعجز أحياناً عن تلبية احتياجاتهم، مما قد يؤثر سلباً على الحوار الأسري.

خاتمة:

أظهرت الدراسة أن:

1. استخدام الأبناء للأجهزة الذكية من وجهة نظر الآباء كانت عالية بنسبة مئوية(82.2%).
2. أبرز مواقع التواصل الإلكتروني استخداماً في تطبيقات الأجهزة الذكية التي يستخدمها الأبناء من وجهة نظر الآباء متربة تنازلياً الفيس بوك بنسبة(75.7%)، ثم اليوتيوب بنسبة(17.8%)، ثم تويتر بنسبة(6.8%).
3. بينت النتائج أن(98.9%) من الأبناء يستخدمون الأجهزة الذكية لأنها تتيح فرص الاتصال و(89.6%) لأنها تطرح كل الحوارات دون رقابة، فيما بلغت نسبة(87.9%) يرون أنها تقدم قضايا تثير الاهتمام.
4. أشارت النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة الذكية توزع ما بين(69.9%) للذكور و(30.1%) للإناث أما الذين يشاركون أحياناً للذكور(65.1%)، و(31.8%) للإناث، والذين يشاركون نادراً للذكور(58.9%) و(41.1%) من الإناث، أما الذكور الذين لا يشاركون(57.1%)، والإناث(42.9%).
5. أشارت النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة للفئة العمرية من(26-30 عام)، وللفئة العمرية من (26-30 عام)، من المستخدمين أحياناً، ومن المستخدمين نادراً من الفئة العمرية أقل من(20 عام)، أما الذين لا يستخدمون فقد كانت للفئة العمرية من(26-30عام).

6. أشارت النتائج أن الاستخدام الدائم للأجهزة الذكية بلغت(77.1%) لأصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس وما نسبته(69.4%) لنفس الفئة من المستخدمين أحياناً، ولفئة نادراً جاءت لصالح الثانوية العامة فأقل.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم ما يوصي به الباحث ما يلي:

1. ضرورة اهتمام الآباء بأهمية تفعيل انخراط الأبناء في الحوار الاجتماعي داخل الأسرة.
2. ضرورة التأكيد على دور الآباء والأمهات في رعاية ووقاية الأبناء من مخاطر تطبيقاتها من خلال التوجيه والمتابعة والرقابة والتنظيم.
3. ضرورة توعية أفراد المجتمع بشكل عام والشباب منهم بشكل خاص بما يمكن القيام به من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني المتاحة عير الأجهزة الذكية وتوجيههم ناحية الاستغلال الأمثل لها بما يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالنفع.
4. إجراء دراسات علمية للمضامين المتاحة على الأجهزة الذكية من واقع استخدامات الأفراد في مراحل عمرية ومهنية متعددة، بما يسمح بالتعرف على كيفية استخدام هذه الأجهزة الذكية في الحوار وآليات التواصل فيها بما يخدم قيم ومعايير المجتمع.
5. تشجيع الأبناء وترغيبهم على الحوار الأسري الأكثر ثقة وأماناً من استخدام الأجهزة الذكية، نظراً لخطورة الدور الذي باتت تلعبه هذه المواقع في العديد من المجالات الحياتية ومنها القيم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو الحب، ضياء الدين(2012). أسس تهذيب الطفل. تونس: دار أبو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع.

جلال، حسن أشرف(2009). أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالإنترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية. المؤتمر العلمي الأول: الأسرة والإعلام وتحديات العصر. الجزء الثاني. فبراير. كلية الإعلام. جامعة القاهرة. مصر.

حافظ، عبده(2011). تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية. المؤتمر العلمي: وسائل الإعلام أدوات تعبير وتغيير. كلية الإعلام. جامعة البتراء. عمان.

رهان، حمد علي(2006). التأثير السلبي للإنترنت على الشباب وقيمهم الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الشريعة. جامعة اليرموك: سوريا.

الدريملي، عبدالرزاق(2011). الفيس بوك والتغير في تونس ومصر. المؤتمر العلمي: دور وسائل الإعلام في التحولات المجتمعية في الوطن العربي. كلية الإعلام. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

الدركزلي، شذى سليمان(2007). الانترنت: ثروة الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية(دراسة ميدانية في المجتمع القطري). *مجلة جامعة دمشق*. مصر. 24(1 و2). 113-153.

سراج، ثريا محمد(2007). سوء استخدام الإنترنت وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة(دراسة سيكو مترية- إكلينيكية). رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.

جامعة الزقازيق: مصر.

الشماس، عيسى(2006). *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. جامعة دمشق. كلية التربية. سوريا. 4(1). 217-244.

الشوادفي، أحمد(2011). تصميم تعليمي مقترح لموقع إلكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*. ع98. جامعة كفر الشيخ. مصر. 46-94.

عبد الحافظ، صلوي(2011). تغطية الصحافة الإلكترونية للاضطرابات السياسية في الوطن العربي. المؤتمر العلمي: دور وسائل الإعلام في التحولات المجتمعية. كلية الإعلام. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

العوضي، رأفت محمد(2013). التنمية المهنية في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني والتنافسية العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.

عبد القوي، وحمدي، محمود(2009). دور الإعلام البديل في تفعيل المشاركة السياسية لدى الشباب. المؤتمر العلمي الدولي الخامس عشر: الإعلام والإصلاح، الواقع والتحديات. الجزء الثالث. كلية الإعلام. جامعة القاهرة. مصر.

العبد، عاطف عدلي وعزمي، زكي أحمد(1999). الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام. (ط3). القاهرة: دار الفكر العربي.

فراولة، فريد(2006). التواصل الالكتروني في دراسة من واقع الحياة الالكترونية. *مجلة أمواج إسكندرية*. قصر ثقافة الإسكندرية. مصر. ع 29. 212-258.

الفندي، عبد السلام عطوة(2003). تربية الطفل في الإسلام: أطوارها وآثارها وثمارها. بيروت: دار ابن حزم. القاعود، مجدولين(2006). *تصميم موقع اليكتروني لتعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقياس فاعليته في تعلم القراءة والكتابة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

مجاهد، محمد(2009). أخلاقيات التعامل مع شبكه المعلومات. *مجلة المكتبات والمعلومات العربية*. ليبيا. العدد11. 622-651.

الموسوي، علي وعامر، طلال(2010). معايير الأنماط الأخلاقية لاستخدام الحاسوب والانترنت من قِبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربية. *مجلة كلية التربية*. بنها. مصر. العدد 84. أكتوبر.

النوبي، محمد(2011). إدمان الانترنت ودوافع استخدامه وعلاقتهما بالتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة الموهوبين المصريين والسعوديين(دراسة عبر ثقافية). *مجلة كلية التربية*. ع 152. جامعة الأزهر. مصر. 1-34.

خويا، إدريس(2007). فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل. موقع ديوان العرب التالي:
http://www.diwanalarab.com/spip.php?article10785

المراجع الأجنبية:

Alger, P(2007). *Electronic communication*. Available at: http:/www.literacynet.org/clc/clc99/HoEleCm.htm.

Caplan, S. E(2002). Problematic internet use and psychological well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computer in Human Behavior*. Vol 18.

Ferris, J.R(2008). *Internet Addiction Disorder Causes, Symptoms, and consequences*. Cambridge. London.

Simpson, J(2005). Learning Electronic Literacy Skills in an online Language Learning Community.*Computer Assisted Language Learning*. 18(4). EJ. 721-878.

Wang, et al(2003). Internet over-users psychological: Behavior samplings analysis on internet addiction. *Cyber Psychology and Behavior*. 6(2).

السلـوك العدوانـي وعلاقتـه بالتوافــق النفسي لدى الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية

د. هدى كامل منصور
جامعة بغداد، العراق

استلم بتاريخ: 10-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 11-11-2016 قبل للنشر بتاريخ: 12-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس السلوك العدواني والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة العلاقة بينهما، واقتصرت حدود الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمديرية الكرخ الثانية، أما إجراءات البحث فقد بلغت عينة البحث 200 تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي، وقد تم بناء مقياس السلوك العدواني والتوافق النفسي وتم تحليل البيانات عن طريق الحقيبة الإحصائيةٍ، وفي ضوء النتائج وضعت توصيات منها صياغة منهج تربوي يعالج مسألة التوافق النفسي والاضطراب السلوكي للتلاميذ، ومقترحات منها إجراء دراسة عن أثر ممارسة الألعاب الالكترونية على التوافق النفسي لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني؛ التوافق النفسي؛ الألعاب الالكترونية.

Aggressive Behavior and its Relationship with Psychological Adjustment in Children Playing Videogames

Huda Kamel MENSOOR
Baghdad University, Iraq

Abstract

The purpose of the study was to measure the aggressive behavior and psychological adjustment in the fifth grade students and to identify the relationship between the two variables. The sample of the study was limited to the fifth grade students of the schools in the directorate of the 2nd Al-Kharkh. The sample was 200 male and female students from the fifth grade. A scale for measuring the aggressive behavior and the psychological adjustment was developed by the researcher. All data were analyzed by SPSS. A number of recommendations were proposed. These recommendations included designing an educational curriculum that can address adjustment and behavioral disorder in students. In addition, the study suggested conducting a study about the effect of videogames on the psychological adjustment in students.

Keywords: Aggressive Behavior, Psychological adjustment, videogames.

مقدمـة:

إن التوافق النفسي من الجوانب المهمة في حياتنا بشكل عام وحياة الأطفال بشكل خاص فدراسته تكون بالغة الأهمية في هذه المرحلة، ذلك لأن المستقبل يعتمد بشكل كبير عليها، حيث تعاني هذه الفئة من المشكلات النفسية بسبب التدخل الكبير للتكنولوجيا الحديثة في حياتهم، حيث أدت إلى الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية ومنها السلوك العدواني، الذي بات منتشراً لاسيما أن آثاره تمتد على الجوانب السلوكية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

الإشكالية:

إن مرحلة الطفولة هي من أهم المراحل الحياتية وأكثرها تأثيراً في الشخصية وفي تكوين خصائصها العقلية والاجتماعية والنفسية، وذلك من خلال ما يكتسبه الفرد من خبرات وتجارب وما يتعرض له من مؤثرات مختلفة، ومن أهمها اللعب الذي تدرج في تطوره إلى أن وصل إلى ما وصل إليه من تقدم، فشجع الأطفال على ممارسة الألعاب وقضاء أوقات طويلة(لموزة والعبيدي، 2016، 9) ويتحدث العلماء عن عالم اللعب التقني الذي يسبب آثارا نفسية خصوصاً على من هم في المرحلة العمرية من(9–12) سنة، والذي قد يعيق القدرة على بناء شخصية سوية قادرة على التفاعل مع المجتمع، بل إن بعض الباحثين يرون أن إقبالهم على تلك الألعاب يضعهم بشكل مباشر أمام صور مشوهة للواقع، والذي قد يخلق فيهم إحساسا بالعنف والعدوان، ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات هذه العلاقة بين ممارسة الألعاب ذات الطابع العدواني وظهور وتزايد السلوك العدواني؛ مثل دراسة Dell(2000) ودراسة Nicoll & Kiefer(1980) ودراسة Wender(1971). (علي، 2010، 94)

والعدوان هو من أهم السلوكيات التي أصبحت واسعة الانتشار حيث يظهر بين الإخوة داخل الأسرة وبين الأطفال في المدرسة أو الشارع أو الأماكن العامة، وقد يوجه هذا العدوان إلى المعلم أو المجتمع من خلال رفض القوانين والقواعد الاجتماعية، مما يعطي فرصة لجعله مستقبلاً خارجاً عن القانون يرتكب جرائم السرقة والقتل والاحتيال والاغتصاب. (الهيتي، 2007، 139)

إن تعرض الطفل لهذه المشكلة يسيء إلى توافقه النفسي والاجتماعي والجسمي، بحيث يجعله يسلك سلوكاً غير مناسب أو غير مقبول اجتماعياً فتضعف ثقته بنفسه وتقل فاعليته ونشاطه الاجتماعي وتتأثر قابلية التعلم والاكتساب لديه.(لموزة والعبيدي، 2016، 10)

مما تقدم، نلاحظ الآثار السلبية للسلوك العدواني على الجوانب النفسية وبشكل خاص ما يتعلق بتوافقه النفسي، لا سيما أن الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات لم تتناول فئة الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال التالي:

– هل هناك علاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي للأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات العينة ككل لمقياس السلوك العدواني.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات عينة الذكور لمقياس السلوك العدواني.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات عينة الإناث لمقياس السلوك العدواني.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات العينة ككل لمقياس التوافق النفسي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات عينة الذكور لمقياس التوافق النفسي.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات عينة الإناث لمقياس التوافق النفسي.

7- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي للعينة ككل.

8- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي لعينة الذكور.

9- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي لعينة الإناث.

10- لا توجد علاقة دالة إحصائيا في معامل الارتباط لعينة الذكور ومعامل الارتباط لعينة الإناث على متغيري السلوك العدواني والتوافق النفسي.

أهداف الدراسة:

يستهدف البحث الحالي ما يلي:

1. قياس السلوك العدواني لدى التلاميذ الممارسين للألعاب الالكترونية.
2. قياس التوافق النفسي لدى التلاميذ الممارسين للألعاب الالكترونية.
3. التعرف على العلاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي لدى التلاميذ الممارسين للألعاب الالكترونية.

أهمية الدراسة:

تظهر الأهمية النظرية للبحث من كونه:

1- تناول جزءاً من مرحلة الطفولة وهي المرحلة التي تعد حداً فاصلاً بين مرحلتين مهمتين إذ تسبقها مرحلة ينظر فيها إلى الأطفال على أنهم صغار وتليها المراهقة والشباب، حيث تميل السلوكيات المكتسبة فيها إلى الثبات النسبي فيكتسب الطفل الكثير من العادات الخاطئة من خلال اللعب الالكتروني والذي يحاكي فيه نماذج سلوكية مثالية في نظره ويقوم بتثبيتها في وعيه على شكل قيم نموذجية وقد تكون بعيدة تماماً عن قيمه الاجتماعية فتسبب له الإحباط وقد تؤدي به إلى العدوان. (الحمداني، 2010، 58؛ عبدالله، 2011، 147)

2- تناول متغير التوافق النفسي الذي يرتبط بالنضج الانفعالي والإحساس بالأمن والقدرة على حل المشكلات وبناء العلاقات الايجابية وتقبل الذات والانطواء والإحساس بالسعادة والثقة بالنفس، لذا فإن انعدام التوافق لدى التلميذ يؤدي إلى سوء صحته النفسية، والتي هي العمود الفقري للصحة العامة، وهذا

يعني أن التوافق مطلب أساسي لتحقيق شخصية عند الطفل. (الجبوري والجبوري، 2014، 12؛ Hughes,2001, 175)

وتظهر الأهمية العملية للبحث من كونه:

- تناول سلوكاً يعيق وجوده تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى إليها، حيث أثبتت الدراسات أن الطفل العدواني يتصف بتشتت الانتباه وضعف القدرة على المشاركة في النشاطات المدرسية وتحطيم أدواتها، وزيادة الغياب وانخفاض المستوى التحصيلي والتأخر الدراسي، وهذا كله يؤدي إلى صعوبة تعليم وإرشاد وتوجيه هؤلاء التلاميذ. (بطرس، 2009، 43)

إن الأسباب التي دعت الباحثة لهذه الدراسة هي:

- لاختلاف نتائج الدراسات التي أجريت حول آثار الألعاب الالكترونية على السلوك العدواني، والتي يظهر بعضها آثاراً ايجابية والبعض الآخر سلبية.
- بالرغم من وجود دراسات تناولت العلاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي، إلا أنها لم تتناول فئة الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية على حد علم الباحثة.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- المدارس الابتدائية من الجنسين بغداد/الكرخ الثانية.
- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- السنة الدراسية (2013- 2015).
- الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية(ألعاب عنف اجتماعية).

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- السلوك العدواني Aggressive Behavior : عرفه كل من(ألبرت) و(باندورا) بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين.

- Kelly: عرفه هو سلوك ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية وباستمرار ذلك ينشأ إحباط يؤدي إلى سلوك عدواني. (Jarsen & Buss,2010, 44)
- Feshbach: عرفه هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص أخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء. (عز الدين، 2010، 9)

أما التعريف النظري(الذي تبنته الباحثة): هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين.

أما التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بعد تقدير المعلم له على مقياس السلوك العدواني.

2- التوافق النفسي Psychological Adjustment : عرفه كل من:

- Bandura: هو مستوى ما يملكه الفرد من معتقدات نحو كفاءة الذات المتمثلة بقدرته على مواجهة الضغوط النفسية والسيطرة على أعراض الاضطرابات النفسية. (Allen, 2010, 534)
- الخالدي: هو علاقة معقدة بين حاجات الفرد التي تقدمها البيئة لسد حاجاته وقابليته لإنجاز أفضل.(الخالدي،2009، 30)
- العيسوي: هو العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التوازن بينه وبين متطلبات حياته بما يحقق له الشعور بالرضا عن حياته وبما يحقق إشباع حاجاته.(العيسوي،2011، 129)

- التعريف النظري: هو مستوى ما يملكه الفرد من معتقدات نحو كفاءة الذات المتمثلة بقدرته على مواجهة الضغوط النفسية والسيطرة على أعراض الاضطرابات النفسية.

- التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند تقدير المعلمة له على مقياس التوافق النفسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **السلوك العدواني** Aggressive Behavior:

يرتبط السلوك العدواني بعدة مصطلحات مثل العدائية والتنمر وهما مصطلحان مختلفان عن السلوك العدواني لأن العدوان هو شكل من السلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر عن قصد بالآخرين، أما العدائية(Hostility) فهي مجموعة معقدة من الاتجاهات والأحكام التي تدفع الفرد إلى السلوك العدواني.

أما التنمر(Bullying) هو استغلال الطفل لقوته الجسمية أو سلاطة لسانه من أجل إذلال طفل آخر. (الديار، 2012، 29؛ العادلي، 2010، 90)

العدوان مفهوم اختلف العلماء كثيرا في تفسيره لذا عرضت الباحثة أهم النظريات التي بحثت فيه.

1- **نظرية التعلم الاجتماعي**: يعد(ألبرت باندورا) واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبيا الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ، ويتضح دور تقليد النماذج على العدوان من خلال تعلم الطفل لاستجابات جديدة من النموذج المعروض عليه حيث يقوم بتقليد أو محاكاة سلوك النموذج، إن رؤية الطفل للسلوك العدواني من الكبار يُضعِف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه فينطلق سافرا دون قيد أو عائق وأن تلك الملاحظة تقود الطـفل إلى اختـزان صـور العدوان في ذاكرته فإذا ما حصل تشجيع أو تعزيز تحولت هذه الصور المخزونة إلى سلوك

عدواني، وبناء على هذا يؤكد(باندورا) أن تعرض الطفل لنماذج العدوان والعنف بشكل متكرر سواء من خلال الوالدين أو الأقارب أو وسائل الإعلام يجعله يسلك سلوكا عدوانيا. (عز الدين، 2010، 53)

2- **نظرية معالجة المعلومات** Social Information Processing Theory: يرى مؤسسو هذه النظرية أن مشاهدة العدوان من خلال ممارسة الألعاب الالكترونية التي تعرض في وسائل التواصل والتقنيات الحديثة يمكن أن تحفز مخططات معرفية تؤدي إلى تغير ما في كيفية معالجة الطفل للمعلومات المستقبلية، بحيث يغلب عليها طابع الآثار العدوانية، مما قد يؤدي إلى زيادة نسبة العدوان لدى الطفل. (الشيخة، 2011، 27)

لقد بينت هذه النظرية أن تأثير العدوان الملاحظ يرتبط بقدرة الطفل على إصدار أحكام ذاتية على سلوكه وسلوك الآخرين. (Karoly & Eital,1982, 180؛ الجبوري والجبوري، 2014، 33)

3- **النظرية البيولوجية:** تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصم والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تسهم في ظهور السلوك العدواني(النعمة، 2004، 30)، وتؤكد هذه النظرية أن المسئول في ظهور السلوك العدواني هو مناطق خاصة في المخ مثل الفص الجبهي والجهاز الطرفي فعند إجراء استئصال جراحي لبعض التوصيلات العصبية في هذه المناطق فان حالة الفرد تتحول مثلا من حالة العدوان إلى حالة الهدوء، كما تؤكد هذه النظرية تأثير الهرمونات على السلوك العدواني، حيث يكون الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك بسبب تأثير الهرمون الذكري كما تؤكد هذه النظرية أن الجين الجنسيXY مرتبط بالسلوك العدواني أكثر من الجين الجنسيXX. (مسن وآخرون، 1986، 275)

- **التوافق النفسي** Adjustment:

قبل سرد النظريات الخاصة بهذا المفهوم ترى الباحثة ضرورة التمييز بين مصطلح يرد أحيانا فبنفس المعنى ولكنه مختلف وهو التكيف Adaptation فهو تغيير بنائي يساعد على بقاء العضوية. (عاقل، 2003، 97)

أما التوافق فهو قدرة الفرد على إشباع حاجاته ومقابلة متطلباته النفسية والاجتماعية من خلال علاقة منسجمة في البيئة التي يعيش فيها.(ياسين وأبو حويج، 1982، 25)

1- **نظرية التعلم الاجتماعي:** تؤكد هذه النظرية على دور التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك غير متوافق نفسياً عند الأطفال وتبعا لذلك يتم تعزيز السلوك غير المتوافق من خلال عملية التعزيز السلبي حيث يتعلم الطفل أن الانتقاد والتهديد قد يوقف من ضيق الآخرين عندها تقوى لدى الطفل الميول نحو إساءة السلوك نحو الآخرين(القمش ومطايعة، 2009، 150)، ترافقا أو وفقاً لهذه النظرية فإن السلوك غير المتوافق يتم تعليمه من خلال ثلاث عمليات؛ وهي:

1. العمليات الإبدالية وتمثل الخبرات والأنماط السلوكية التي يتم تعلمها بطريقة مباشرة من خلال التفاعل مع المثيرات والمواقف التي يتم تعلمها على نحو غير مباشر(بديلي) وذلك من خلال

ملاحظة سلوكيات الآخرين وتقليد مثل هذه السلوكيات، كما يؤثر كل من التعزيز والعقاب مباشرة على السلوك.

2. العمليات المعرفية وتشمل الإدراكات وتوقعات الفرد ودوافعه.

3. عمليات التنظيم الذاتي. (الألوسي، 1990، 95؛ Atkinson & et al,2013, 418)

حيث يعمل الفرد على إعادة تنظيم الخبرات التي تتم ملاحظتها بحيث يظهر السلوك متوافقاً مع توقعات الفرد. (مصطفى، 2013، 84)

2- **النظريات الإنسانية:** أصحاب هذه النظريات يؤمنون بقدرة الإنسان الكبيرة على التوافق مع الظروف التي تحيط به إلا إذا تعرض لضغوط في بيئته فإن توافقه يسوء (Atkinson & et al,2013,501) ويشير أحد أصحاب هذه النظريات وهو Maslow إلى العلاقة بين مصطلح تحقيق الذات Self-Actualization والتوافق، فالفرد يسعى لتحقيق حاجاته بشكل هرمي بدءاً من الحاجات الفسيولوجية وانتهاء بقمة هرم الحاجات المتمثلة بالحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجات بحسب هذه النظرية هي مصدر تحقيق التوافق أو عدمه بمعنى أن الفرد لا يمكن أن يحقق التوافق النفسي الجيد إذا لم يشبع حاجاته (Halonen,1999, 394)، وبحسب هذه النظرية فإن ذات الفرد تلعب دوراً كبيراً في توافقه حيث تقسم الذات إلى الذات الواقعية والذات الاجتماعية والذات المثالية، ولكي يتحقق التوافق النفسي للفرد فإنه من الضروري أن تتفق الصور الثلاثة للذات مع بعضها، أما إذا كان هناك تنافر بين صور الذات الثلاثة فإن سوء التوافق هو الذي يحدث ذلك من خلال تشكيل بنية الذات بناء على دمج كل الخبرات الجسدية والإدراكية أو الحسية للفرد بصورة رمزية مع صورة الذات ضمن علاقة توافق، ويحدث سوء التوافق عندما ينكر الفرد الخبرات أو لا يرمزها ضمن بنية الذات سواء كانت هذه الخبرات حسية أو جسدية. (الظاهر، 2010، 40)

مناقشة النظريات:

من خلال عرض النظريات السابقة نلاحظ أن السلوك العدواني هو عبارة عن سلوك الهدف منه إحداث نتائج تخريبية تتمثل بالأضرار الجسمية واللفظية وهذا ما أكدت عليه نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا، أما وصف السلوك العدواني بحسب نظرية معالجة المعلومات فيؤكد على أن مشاهدة الألعاب الالكترونية تحفز المخططات المعرفية لدى الطفل والتي يغلب عليها الطابع العدواني، وبحسب النظرية البيولوجية فان السلوك العدواني يظهر نتيجة لعوامل بيولوجية أهمها الهرمونات والجينات وبعض المناطق الخاصة في المخ وعند تفسير التوافق النفسي نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على دور التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك الغير متوافق أما(ماسلو) فيرى أن الفرد يحصل على التوافق النفسي عندما يستطيع تحقيق ذاته، وبناء على المناقشة أعلاه ترى الباحثة أن نظرية(باندورا) هي الإطار النظري الذي يمكن الركون إليها في تفسير نتائج البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

شملت الدراسات السابقة ثلاثة محاور:

1- الألعاب الالكترونية والعدوان.

2- الألعاب الالكترونية ومتغيرات أخرى.

3- العدوان والتوافق النفسي.

إن الدراسات التي تناولت موضوع العدوان كثيرة، أكثر منها تناول العدوان مع متغيرات مختلفة اقتصر عرض الدراسات التالية على ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات تناولت دراسة العدوان والألعاب الالكترونية:

1. دراسة قويدر وقسايسة(2012) بعنوان أثر الألعاب الالكترونية على السلوكيات لدى الأطفال تكونت العينة من(200) طالب وطالبة تراوح أعمارهم بين(9-12)، بينت هذه الدراسة أن الألعاب الالكترونية التي يمارسها الأطفال تؤثر على الكثير من السلوكيات، ومنها أنها تخلق السلوك العدواني عند الأطفال.(قويدر وقسايسة،2012، 4)
2. دراسة(Griffiths & Hunt, 1998) أثر التوتر للعنف المشاهد على السلوك العدواني لدى المراهق بلغت عينة الدراسة 300 طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة، بينت نتائج هذه الدراسة أن مشاهدة الأشياء السيئة من خلال الحاسوب تجعل المراهقين أكثر عدوانية. (Halomen,1999, 172)
3. دراسة(Feierbend & Kringer, 2003) أجريت الدراسة على عينة بلغت 740 طالب وطالبة بينت نتائج الدراسة الفروق الفردية بين الجنسين في السلوك العدواني راجعة إلى نسبة الوقت الذي تقضيه كلاً منهما في الألعاب الرقمية. (Carver& Scheier, 2008, 306)

المحور الثاني: تناولت العدوان والتوافق النفسي:

1. دراسة الدباغ والقدسي(2011) عن العدوان وعلاقته بالتوافق النفسي للأطفال المعاقين بلغت عينة البحث(30) طفل وطفلة من المعاقين سمعياً، بينت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية سلبية كبيرة بين التوافق والعدوان لدى الأطفال المعاقين سمعياً.
2. دراسة الطويل(2000) التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية ، بلغت عينة الدراسة(800) طالب وطالبة، بينت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين نوع الدراسة للمرحلة الثانوية حيث وجدت أن القسم الأدبي أكثر توافقاً وأكثر عدوانية من القسم العلمي.

المحور الثالث: دراسات في الألعاب الالكترونية وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

1. دراسة سبتي(2013) بعنوان الألعاب الالكترونية وعزوف الأولاد عن الدراسة، الدراسة مسحية استخدمت الاستبيان كأداة للقياس وبينت في نتائجها أن قضاء الأطفال وقت طويل في اللعب الرقمي يؤدي إلى عزوف الأطفال عن الدراسة.

2. دراسة الخولي عن أثر الألعاب الالكترونية على مستوى العدوان عند الأطفال، تكونت عينة الدراسة من 42 طالب بأعمار(12-13) سنة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة أو مشاهدة ألعاب الكترونية ذات المضمون العدواني، تؤدي إلى زيادة الميل نحو العدوان وإلى السلوك العدواني.
3. دراسة(1997) Marshall حول أثر الألعاب الالكترونية على التعلم، تكونت عينة الدراسة من 100 طفل وطفلة بعمر(4-5) سنة، بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة قوية التعلم وألعاب الكمبيوتر بشرط وجود دافع للتعلم عند الطفل. (Marshall,1997,120)

ويمكن استنتاج النقاط التالية مما ورد في الدراسات أعلاه:

1. أن الألعاب الالكترونية لها علاقة بالسلوك العدواني وجوانب الصحة النفسية.
2. اختلاف الدراسات في الآثار الإيجابية والسلبية لهذه الألعاب.

لا يقتصر ظهور السلوك العدواني على ممارسة تلك الألعاب، وإنما حتى مشاهدتها تؤدي إلى السلوك العدواني.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك بسبب أن الدراسة الحالية تقع ضمن الدراسات الارتباطية وهذه تندرج ضمن المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع البحث على تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الصباحية الحكومية لمنطقة المركز في مديرية الكرخ الثانية، حيث يبلغ عدد المدارس في المركز 170 مدرسة وتبلغ أعداد التلاميذ فيها 12700 تلميذ وتلميذة، يبلغ عدد الذكور 5000 وعدد الإناث 7700، وتم اختيار(200) تلميذ وتلميذة في المرحلة الخامسة للمدارس الابتدائية في جانب الكرخ الثانية، موزعين على(6) مدارس، وكما هو موضح في جدول(1).

جدول(1) أفراد عينة البحث موزعين وفق متغير الجنس ونوع اللعبة

ت	المدرسة	الجنس		نوع اللعبة		العدد الكلي
		ذكور	إناث	عنف	اجتماعية	
1-	ابن الزيات	30				30
2-	أروى		50		50	50
3-	العقيدة	30		30		30
4-	الإعلام	20		20		20
5-	بدر الكبرى		50	5	45	50
6-	ابن ماجد	20		20		20
	المجموع	100	100			200

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

يتطلب تحقيق أهداف البحث إعداد أداتين أحدهما لقياس السلوك العدواني والأخرى لقياس التوافق النفسي، وفيما يأتي خطوات إعداد المقياسين.

إجراءات التطبيق:

تم تحديد مجالات وفقرات مقياس السلوك العدواني أو التوافق النفسي بحسب نظرية التعلم الاجتماعي وبعد الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والمراجع السابقة وأهمها:

(Larsen & Buss, 2005, 233؛ Grayson,2000, 246؛ أبو غزال، 2011، 171)

وتم إعداد المقياسين على وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مجالات المقياس وفقراته: تم تحديد المقياس لمجالين وفقرات تتناسب مع عينة البحث والتي تتضمن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يمارسون الألعاب الالكترونية ويتكون المقياس في صورته الأولى من(45) فقرة لمقياس السلوك العدواني و(30) فقرة لمقياس التوافق النفسي.

- الصدق الظاهري Face validity(أراء الخبراء بفقرات المقياس): الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه وتختلف الاختبارات في مستويات قياسها(معمرية،2008، 270) وعندما يوصف اختبار ما أنه صادق يعني ذلك درجة تمثل فقرات المقياس للمكونات الأساسية للسمة المقاسة (مراد وسليمان، 271،2012)، ويتم ذلك عادة من خلال مجموعة من الخبراء في المجال الذي ينتمي إليه الاختبار(الساعدي، 2015، 65)، وللتأكد من صدق مقياس السلوك العدواني فقد تم عرض الأداة على(16) خبيراً من الخبراء المختصين في علم النفس والقياس النفسي والإرشاد النفسي(الملحق) للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضع القياس من أجل قياسه، وبعد استرجاع استبيان أراء الخبراء وتفريغ البيانات تبين أن هناك اتفاقاً بين معظم الخبراء بنسبة(80%) فأكثر، من ثم حذف فقرتين هما(1) و(4) حيث لم تحصل على موافقة مع إجراء تعديل في صياغة بعض الفقرات وأصبح المقياس بصورته شبه النهائية يحتوي على(43) فقرة.

وضوح التعليمات والفقرات: قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، تم تطبيقه على عينة من المعلمات لغرض التعرف على وضوح الفقرات والوقت المتاح، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول(2) العينة الاستطلاعية لغرض وضوح التعليمات وفهم العبارات وتحديد الوقت

ت	المدرسة	الذكور	الإناث	المجموع
1-	ابن الزيات	20		20
2-	أروى	2	8	10
المجموع	2	22	8	30

وقد تبين أن التعليمات والفقرات كانت واضحة، وأن الوقت المستغرق للإجابة من قبل المعلمة على مقياس السلوك العدواني هو(10) دقائق كمتوسط، وكذلك مقياس التوافق النفسي.

– تصحيح المقياس: تم صياغة الفقرات بحيث أن المعلم هو من يجيب عن فقرات المقياس، إذ أن المقياس الحالي يقيس السلوك العدواني والتوافق النفسي للتلميذ من وجهة نظر المعلم، وقد وضعت بدائل للإجابة هي(كثيراً، أحيانا، نادراً) وتأخذ الدرجات على التوالي(3، 2، 1)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على فقرات مقياس السلوك العدواني بين(40–120) درجة، وبمتوسط نظري(80) درجة.

– الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات:

تمييز الفقرات: لغرض استخراج الفقرات المميزة وغير المميزة في مقياس السلوك العدواني ومقياس التوافق النفسي، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها التلاميذ والبالغ عددهم إجمالا(200) تلميذا وتلميذة تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- تم تحديد 27% من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و27% من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات من فقرات المقياس، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة 54 استمارة وبمجموع(108) استمارة لكلا المجموعتين، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخراج القيمة التائية لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياسين، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة(1.96) عند مستوى دلالة(0.05) وبدرجة(1.6)، وبعد إجراء التحليل الإحصائي تبين أن جميع فقرات السلوك العدواني والتوافق النفسي كانت مميزة، والجدول(3) و(4) يوضح ذلك.

جدول(3) حساب تميز فقرات مقياس السلوك العدواني

القوة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1–	4.516	0.411	3.319	0.412	6.568
2–	4.345	0.571	3.152	0.542	8.311
3–	4.526	0.573	2.234	0581	8.120
4–	4.531	0.432	3.734	0.471	7.222
5–	4.921	0.453	3.678	0.474	8.012
6–	4.680	0.589	3.865	0.412	7.521
7–	4.546	0.585	2.335	0.622	9.012
8–	4.623	0.481	3.081	0.691	9.122
9–	4.937	0.485	3.764	0.561	9.420
10–	4.385	0.432	3.121	0.525	7.156
11–	4.821	0.428	3.920	0.585	8.124
12–	4.377	0.431	3.864	0.5210	6.128
13–	4.088	0.529	3.221	0.503	5.308
14–	4.825	0.426	3.411.	0.616	7.801
15–	4.731	0.472	3.466	0.598	8.311
16–	4.722	0.421	3.114	0.632	9.221
17–	4.690	0.517	3.035	0.517	8.403
18–	4.711	0.514	3.403	0.545	7.331

6.022	0.532	3.411	0.422	4.620	**-19**
9.407	0.581	3.531	0.412	4.711	**-20**
7.221	0.503	3.201	0.438	4.129	**-21**
8.024	0.642	3.432	0.512	4.615	**-22**
7.149	0.544	3.613	0.427	4.205	**-23**
9.116	0.622	3.812	0.516	4.843	**-24**
7.166	0.525	3.802	0.467	4.844	**25**
7.212	0.514	3.611	0.437	4.019	**26**
8.014	0.581	3.965	0.434	4.544	**27**

جدول(4) حساب تميز الفقرات لمقياس التوافق النفسي

المجموعة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تتسلسل الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.30 غير مميزة	0.502	1.120	0.401	2.131	**1**
7.028 مميزة	0.534	3.221	0.498	4.650	**2**
8.919	o.787	3.786	0.7022	4.631	**3**
1.201 غير مميزة	0.311	1.007	0.022	2.024	**4**
9.221	1.822	3.412	0.638	4.741	**5**
8.416	0.669	3.425	0.501	4.718	**6**
3.871	1.401	3.018	1.425	3.712	**7**
4.998	0.945	3.411	0.823	4.288	**8**
9.822	0.814	3.531	0.466	4.769	**9**
6.442	0.729	3.815	0.618	4.509	**10**
7,228	0.963	3.656	0.781	4.360	**11**
8.331	0.729	3.688	0.965	4.771	**12**
5.419	1.445	2.899	0,978	3.628	**13**
7.818	0.648	3.428	0.578	4.665	**14**
7.921	0,836	3.514	0.722	4.421	**15**
6.832	0.709	3.402	0,503	4.023	**16**
9.454	1.322	2.856	1.222	3.678	**17**
3.721	1.44	2.611	1.241	3.481	**18**
4.832	1.312	2.721	1.361	3.584	**19**
8.763	0.223	3.691	0.433	4.741	**20**
7.822	0.633	3.782	0.484	4.625	**21**
6.003	0.571	3.881	0,433	4.812	**22**
8.014	0.582	3.221	0.414	4.723	**23**
6.414	0.902	3.201	0.824	3.663	**24**
4.813	0.723	3.418	0.625	4.512	**25**
5.425	0.502	3.201	0.313	4.321	**26**
5.212	0.733	3.622	0.741	4.844	**27**

– صدق البناء: وقد تم التحقق من صدق البناء لمقياس السلوك العدواني والتوافق النفسي من خلال حساب معامل ارتباط(بيرسون) لدرجات الأفراد على كل فقرة ودرجاتهم الكلية على المقياس وقد فحصت دلالة معاملات الارتباط، وتبين أنها دالة عند مستوى(0.05) وبدرجة(198)، والجدول(5) و(6) يوضح ذلك.

جدول(5) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من مقياس السلوك العدواني بالمجموع الكلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.38	دالة
2	0.42	دالة
3	0.43	دالة
4	0.35	دالة
5	0.31	دالة
6	0.29	دالة
7	0.31	دالة
8	0.35	دالة
9	0.28	دالة
10	0.32	دالة
11	0.39	دالة
12	0.44	دالة
13	0.33	دالة
14	0.52	دالة
15	0.46	دالة
16	0.37	دالة
17	0.44	دالة
18	0.41	دالة
19	0.42	دالة
20	0.44	دالة
21	0.26	دالة
22	0.29	دالة
23	0.38	دالة
24	0.34	دالة
25	0.31	دالة
26	0.32	دالة
27	0.42	دالة
28	0.44	دالة
29	0.42	دالة
30	0.25	دالة

جدول(6) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات التوافق النفسي بالمجموع الكلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.32	دالة
2	0.28	دالة
3	0.29	دالة
4	0.31	دالة
5	0.35	دالة
6	0.41	دالة
7	0.44	دالة
8	0.46	دالة
9	0.35	دالة
10	0.32	دالة
11	0.31	دالة
12	0.28	دالة
13	0.27	دالة
14	0.31	دالة
15	0.29	دالة
16	0.28	دالة
17	0.35	دالة
18	0.33	دالة
19	0.42	دالة
20	0.53	دالة
21	0.44	دالة
22	0.45	دالة
23	0.35	دالة
24	0.32	دالة
25	0.280	دالة
26	0.31	دالة
27	0.42	دالة

– الثبـات: يعني أن الدرجات تكون متماثلة عند تكرار القياس مرات عديدة على الأفراد (ربيع، 2011، 87)، وقد اعتمدت الباحثة في استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على(30) تلميذ أو تلميذة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط(بيرسون) بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني، تبين أن نسبة الثبات لمقياس السلوك العدواني هي(89.83)؛ وهو معامل مقبول مقارنة مع الدراسات السابقة، أما نسبة الثبات لمقياس التوافق النفسي فهي(84.86)؛ وهي نسبة ثبات مقبولة قياسا للدراسات السابقة.

– التطبيق النهائي: بعد التأكد من صدق وثبات المقياسين، قامت الباحثة تطبيق المقياسين بصيغتيهما النهائية على عينة البحث الأساسية البالغة(200) تلميذ وتلميذة واستغرق التطبيق عام دراسي كامل حيث بدأ بـ: 2014/10/10 – 2015/10/30.

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائيا من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية(SPSS)، وقد تنوعت الوسائل الإحصائية في هذا البحث، وهي كما يلي:

1. الوسط الحسابي.
2. الانحراف المعياري.
3. الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين.
4. معامل ارتباط بيرسون.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف يتم عرض هذا الفصل وفق أهداف البحث؛ وهي:

أولا: الهدف الأول: قياس السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للقيمة ككل والوسط الفرضي لمقياس السلوك العدواني.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لعينة الذكور والوسط الفرضي لمقياس السلوك العدواني.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لقيمة الإناث والوسط الفرضي لمقياس السلوك العدواني.

ولغرض اختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والمتوسط الفرضي لمقياس السلوك العدواني استخدم الاختبار التائي(T-Test) لعينة ومجتمع، وأشارت النتائج إلى أن الفرق كان دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين الوسط الحسابي للعينة ككل والوسط الفرضي، كما أن الفرق كان دال إحصائيا بين الوسط الحسابي لعينة الذكور والوسط الفرضي، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لعينة الإناث، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول(7) نماذج الاختبار التائي لمقياس السلوك العدواني

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
الكلية	200	96.7	16.8	80	6.4	0.96
الذكور	100	94.3	15.20	80	5.3	1,96
الإناث	100	75.4	14.40	80	1.35	1.96

وتشير هذه النتيجة إلى وجود السلوك العدواني لدى العينة الكلية وعينة الذكور وعدم وجودها لدى عينة الإناث.

ثانياً: الهدف الثاني: قياس التوافق لدى عينة البحث من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية والوسط الفرضي لمقياس التوافق النفسي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور والوسط الفرضي لمقياس التوافق النفسي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث والوسط الفرضي لمقياس التوافق النفسي.

ولغرض اختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة ككل وكل من عينة الذكور والإناث والمتوسط الفرضي لمقياس التوافق النفسي، استخدم الاختبار التائي(T-test)(العينة ومجتمع) وأشارت النتائج إلى أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للعينة الكلية ولعينة الذكور، وكانت الفروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لعينة الإناث والجدول(8) يوضح ذلك.

جدول(8) نتائج الاختبار التائي لمقياس التوافق النفسي

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
الكلية	200	96.20	14.32	75	1.50	1.96
الذكور	100	71.63	15.32	75	1.30	1,96
الإناث	100	79.44	17.2	75	4.2	1.96

ثالثا: الهدف الثالث: التعرف على العلاقة بين درجات السلوك العدواني ودرجات التوافق النفسي لدى(عينة البحث) من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي(للعينة ككل).
2. لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني ودرجات التوافق النفسي(لعينة الذكور).
3. لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي(لعينة الإناث).
4. لا توجد علاقة دالة إحصائيا في معامل الارتباط لعينة الذكور ومعامل الارتباط لعينة الإناث على متغيري السلوك العدواني والتوافق النفسي.

وللتحقق من صحة الفرضيات الصفرية الثلاث الأولى التي تضمنها الهدف الثالث، استخدم معامل ارتباط(بيرسون) بين درجات العينة على المتغيرين، واختبرت دلالة معامل الارتباط بالاختبار التائي عند مستوى دلالة(0.05)، والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول(9) دلالة قيمة معامل ارتباط بيرسون للعينة الكلية

العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الكلية	0.66	7.40	0,05
الذكور	0.65	7.20	
الإناث	0.37	4,95	

وتشير النتائج المعروضة في جدول(9) إلى وجود علاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي للعينة ككل ولعينة الذكور ولعينة الإناث، وللتحقق من صحة الفرض الرابع الذي يصفه الهدف الثالث تم استخدام الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة الفروق بين معامل ارتباط(بيرسون) لعينتين مستقلتين ذكور وإناث، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي(2.76)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية(1.96) لدرجة(198) عند مستوى دلالة 0.05، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة بين معاملي الارتباط والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(9) دلالة قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين

المتغير	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
التوافق	0.64	2.76	دال
السلوك العدواني	0.86		

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يتبين ما يلي:

أولا– النتائج في الجدول(7) أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للعينة الكلية ولعينة الذكور، وهذا يشير إلى أن العينة الكلية وعينة الذكور سلوكها عدواني ويعود السبب في ذلك إلى أن عينة الذكور تمارس الألعاب الالكترونية ذات الطابع العنيف والعدواني بنسبة أكبر وقد تبين عدم وجود فروق دالة لدى عينة الإناث، وهذه النتيجة تشير إلى أن البنات لديهن مستوى منخفض من السلوك العدواني، والسبب يعود إلى ممارستهن للألعاب الالكترونية ذات الطابع الاجتماعي والتعليمي. (Larsen & Buss, 2005, 525)

ثانياً– أشارت النتائج في الجدول(8) إلى أن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للعينة ككل وعينة الذكور لم تكن دالة على مقياس التوافق النفسي، وهذه النتيجة تشير إلى انخفاض مستوى التوافق النفسي، وبينت النتائج أن الفروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الإناث وهذه النتيجة تشير إلى وجود التوافق النفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحسب نظرية التعلم الاجتماعي بأن مشاهدة النماذج تولد لدى الطفل سلوك مماثلاً ففي الغالب عندما يمارس الطفل اللعب الالكتروني فإن الشخصيات التي تحل دور البطولة لديه تكون إما قاتلة أو سارقة أو مضطربة، وهذه المشاهدات تولد لديه إضافة إلى السلوك العدواني السلوك غير المتوافق، كما وأن الجنس يلعب دورا

مهما في ذلك، حيث تشير الدراسات إلى أن سوء التوافق النفسي يشيع بين الأطفال الذكور أكثر من الإناث. (مصطفى، 2013، 4)

ثالثا– وتشير النتائج في الجدول(9) إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين معامل الارتباط لدرجات السلوك العدواني ومعامل الارتباط لدرجات التوافق النفسي للعينة ككل ولعينة الذكور، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة بين الدرجات على عينة الإناث، ولتفسير تلك النتائج تبين ما يلي:

1. أن العلاقة بين درجات السلوك العدواني والتوافق النفسي للعينة الكلية كانت(0.66) وبتربيع هذه القيمة تصبح قيمة معامل الارتباط(0.43)، وهذا يعني أن(43%) من درجات التوافق النفسي ترجع إلى اختلاف أفراد العينة في السلوك العدواني، وهذا ما يسمى بالتباين المشترك، حيث يعني هذا أن هناك تبايناً مشتركاً بين المتغيرين بنسبة(43%)، وما يتبقى يرجع إلى عوامل أخرى غير العوامل المحددة في هذا البحث.
2. وأظهرت نتائج معامل ارتباط(بيرسون) أن العلاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي كانت (0.65) لعينة الذكور، وعند تربيع هذا المعامل يصبح(0.42)، وهذا يعني أن(42) من تباين الدرجات عن مقياس التوافق النفسي لعينة الذكور إنما يرجع إلى الاختلاف في السلوك العدواني، وما تبقى من تباين يرجع إلى عوامل أخرى لا يمكن التنبؤ بها.
3. وتبين من خلال النتائج أن معامل الارتباط بين المتغيرين لعينة الإناث كان(0.37)، وعند تربيع هذا العامل يصبح(0.131) تقريباً، وهذا يعني أن(13) من تباين أفراد المجموعة في التوافق النفسي إنما يرجع إلى السلوك العدواني، وما تبين من التباين يعود إلى عوامل أخرى لا يمكن التنبؤ بها، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة Wender(1971)، والشحروري، ودراسة Moose & Schofer(1986).

خلاصة النتائج:

1– وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي.

2– عينة الذكور أعلى نسبة في السلوك العدواني من الإناث وأقل في التوافق النفسي.

3– إن لأنواع الألعاب الالكترونية تأثير على السلوك العدواني والتوافق النفسي.

4– للمدرسة والمعلم بشكل خاص دور في توجيه وإرشاد الأطفال غير المتوافقين نفسياً وذوي السلوك العدواني، كما لها دور في توجيه الأطفال إلى نوعية الألعاب.

5– عينة الذكور فضلت الألعاب الالكترونية العنيفة غالباً، وفضلت الإناث الألعاب الالكترونية الاجتماعية.

التوصيات:

1. وضع منهج خاص يتضمن مهارات سلوكية نفسية، معرفية تساعد الطفل على التوافق النفسي.
2. تفعيل دور المرشد التربوي والنفسي في المدارس الابتدائية لمواجهة المشكلات السلوكية ورفع مستوى الصحة النفسية من خلال رفع مستوى أداء المرشد.
3. توجيه أنظار المؤسسات التعليمية لإرشاد التلاميذ نحو الاستخدام الصحي للتقنيات الحديثة.
4. تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة والمؤسسة الإعلامية لمواجهة مشكلات الأطفال.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة عن أثر الألعاب الالكترونية على التوافق النفسي.
2. إجراء دراسة مماثلة تقارن بين المتغيرين في المدارس الحكومية والأهلية.
3. إجراء دراسة مقارنة بين الأطفال الذين يمارسون الألعاب الالكترونية والذين لا يمارسون تلك الألعاب في مستوى السلوك العدواني والتوافق النفسي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد(2012). سيكولوجية التنمر. (ط2). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية. أبو غزال، معاوية محمود(2011). النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة. الأردن: عالم الكتب الحديث.

ألن، ج(2010). نظريات الشخصية والارتقاء. ترجمة: علاء الدين كفافي ومايسة أحمد النيال وسهير محمد سالم. عمان: دار الفكر.

بطرس، بطرس حافظ(2009). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان: دار أسامة للنشر.

الجسماني، عبد علي(1983). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية.(ط2). بغداد: منشورات مكتبة آفاق عربية.

الجصاني، ضياء عبد الحميد(1976). دراسة لبناء مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد: بغداد.

حجازي، سناء نصر(2013). علم النفس الاكلينيكي. (ط2). عمان: دار المسيرة.

ربيع، محمد شحاته(2011). قياس الشخصية. (ط2). عمان: دار المسيرة.

الساعدي، سلوى محمد جعفر فندي(2002). أثر برنامج إرشادي في خفض الاضطرابات السلوكية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. رسالة غير منشورة. جامعة بغداد: كلية التربية.

الساعدي، جودت حسن خلف(2015). منهاج البحث العلمي في العلوم العلمية والإنسانية. (ط2). بغداد: مكتبة زاكي للطباعة.

السيد، فؤاد البهي(1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي.

الشحروري، مها حسني(2008). الألعاب الالكترونية في عصر العولمة. عمان: دار المسيرة.

الشيخة، رنا عبد المجيد(2011). برامج التلفاز والألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الطفل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

صغير، محمد مسعود(1987). علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد.

العادلي، راهبة عباس(2010). الانفعالات نموها وإدارتها. كلية التربية. الجامعة المستنصرية.

عاقل، فاخر. معجم العلوم النفسية. دار شعاع للنشر.

عبد الله، نوري سعدون(2011). العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. (1). منشور على الشبكة.

عز الدين، خالد(2010). السلوك العدواني عند الأطفال. عمان: دار أسامة للنشر.

العيسوي, عبد الرحمن محمد(2011). الجديد في العلاج النفسي. لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.

القمش، مصطفى نوري ومعايضة، خليل عبدالرحمن(2009). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (ط2). عمان: دار المسيرة.

لموزة، أشواق شامي والعبيدي، عذراء إبراهيم(2016). تربية الطفل وبعض مشكلاته(أسبابه وعلاجه). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

مصطفى، أسامة فاروق(2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب والتشخيص والعلاج. (ط3). عمان: دار المسيرة.

مصطفى، يامن سهيل(2010). العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين محمد علي(2012). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

معمرية، بشير(2009). مدخل لدراسة القياس النفسي. القاهرة: المكتبة العصرية.

مكفلين، روبرت وغروس، ريتشارد(2002). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. ترجمة: ياسمين حداد وموفق الحمداني وفارس حلمي. الجامعة الأردنية: دار وائل.

المراجع الأجنبية:

Atkinson, R & Atkinson. R, Smith. E & Bem. DJ & Hoeksem A(2009). Hilgard's Introduction to Psychology. 15th Ed. Single Learning. U.S.A.

Banyard. P & Grayson. A(2000). Introduction Psychological Research. 2 nd. Palgrave Macmillan.

Calvert. S(1991). Children's Journeys Through the Information Age. Boston: McGraw-Hill College.

Carver, ch & Scheier'm(2008). Perspectives on Personality. 6 th Ed. U.S.A.

Gazzaniga, M. S & Heochte, T.F(2006). Psychological Science. 2 nd. New York. U.S.A.

Greenfield, M(2000). Mind and Media: The Effects of Television. Videogames and Computers. Cambridge Harvard University Press.

Hughes J & La Greea, A(2001). Handbook of Psychological Services for Children and Adolesents, 2nd . Oxford University Press. U.S.A.

Karoly, P & Steffen, J & O'Grady, D(1982). Child Health Psychology. 1 Ed. U.S.A.

Larsen, R & Buss. D(2005). Personality Psychology. 2 nd. New York.

ملحق: أسماء السادة الخبراء لتحديد صلاحية فقرات مقياس السلوك العدواني والتوافق النفسي

التسلسل	الاسم	التخصص العلمي	مكان العمل
1	أ. د إبراهيم الاعظمي	شخصية وصحة نفسية	كلية الآداب–جامعة بغداد
2	أ. د عبد الأمير الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية– ابن رشد
3	أ. د صفاء طارق	قياس نفسي	كلية التربية– ابن رشد
4	أ. د حسن السيد	ارشاد نفسي	كلية التربية– ابن رشد
5	أ. د أحمد لطيف كاظم	علم نفس النمو	كلية الآداب– جامعة بغداد
6	أ. د أروى نعيم	علم النفس النمو	كلية الآداب– جامعة بغداد
7	أ.د أنعام الهنداوي	علم النفس الاجتماعي	كلية الآداب– جامعة بغداد
8	أ. د سناء مجول	صحة نفسية	كلية الآداب– جامعة بغداد
9	أ. د سناء فيصل	صحة نفسية	كلية الآداب– جامعة بغداد
10	أ. د علي تركي	صحة نفسية	كلية الآداب– جامعة بغداد
11	أ. د ياسين حميد	قياس وتقويم	كلية التربية– ابن رشد
12	أ. د محمد السامرائي	قياس وتقويم	كلية التربية– ابن رشد
13	أ. د بثينة الحلو	شخصية وصحة نفسية	كلية الآداب– جامعة بغداد
14	أ. م. د خالد جمال	قياس وتقويم	كلية التربية– ابن رشد
15	أ. م. د احلام عبدالله	علم النفس التربوي	كلية التربية– ابن رشد
16	أ. م. د نهلة عبودي الصالحي	إرشاد نفسي	كلية التربية– ابن رشد

تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ "أمال باظه" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية

د. سامية ابريعم
جامعة أم البواقي، الجزائر

استلم بتاريخ: 27-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 10-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 10-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال أباظه" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة تتكون من (210) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، بواقع (114) تلميذة، و(96) تلميذاً في مدينة تبسة – الجزائر. وللتأكد من صدق المقياس تم حساب كل من الصدق الظاهري، والصدق التمييزي، كما تم التحقق من ثباته من خلال: إعادة تطبيق المقياس، ومعامل (ألفا كرونباخ).

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" للنسخة المصرية، يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة في البيئة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: تقنين؛ مقياس السلوك العدواني والعدائي؛ المراهقين؛ البيئة الجزائرية.

Rationing measure of the scale Aggressive Behavior and Hostility of Adolescents (Egyptian Version) of Amel BAZA in Algerian Environment

Samia IBRIAM
University of Oum El Bouaghi, Algeria

Abstract

The present study aims to regulate of the Adapted Algerian Egyptian Version of the « Amel Abaza » scale Aggressive Behavior and Hostility of Adolescents .The sample consisted of (210) students ,(114) females and (96) males, in Tebessa city – Algeria. To evaluate the manual reliability were utilized : the test-retest method, Gronbach's alpha coefficient .The validity of manual was confirmed through several ways : the face validity, discriminant validity of items .

The results of the study confirmed the quality of the psychometric properties of scale aggressive behavior and Hostility of adolescents in the Algerian Environment.

Keywords: Psychometric properties, The scale aggressive behavior and Hostility, adolescents, Algerian Environnement

مقدمة:

يعتبر موضوع السلوك العدواني في الوقت الراهن من المواضيع المهمة التي نالت حيزا كبيرا في البحوث النفسية والاجتماعية بصفة متميزة، فهو سلوك عام يصدر عن الأفراد بدرجات متفاوتة ومتباينة تباين الأفراد والمواقف، وتعتبر العدوانية اللغز الذي حير العديد من العلماء على اختلاف اختصاصاتهم، مما دفع الكثير لوضع نظريات مفسرة له، خاصة في ظل انتشاره بنسبة مرتفعة بين مختلف الفئات العمرية في المجتمعات إلا أنها أكثر انتشار بين فئة المراهقين، حيث أن هذه الفئة العمرية وخصائصها النمائية توجد في سياق نفسي – اجتماعي، يسهل صدور الاستجابة العدوانية وفقا لتوفر شروط معينة كالإحباط، ذلك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا"، وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذواتهم بالنجاح والتفوق وتحقيق الاستقلالية، مما يجعلهم أكثر عرضة للإستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان فالعدوان هو السلوك لذي يتجه به صاحبه إلى إيقاع الأذى بالأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم إما بدنيا أو لفظيا أو بأي طريق آخر. (أبو دلو، 2009، 206)

يظهر السلوك العدواني بأشكال وظواهر مختلفة، قد ترتبط بسلوك توكيد الذات أو الدافع الجنسي أو الغضب أو بالسلوك الها دف أو التمّلك وإلى ضبط الآخرين، وقد لا يكون مرتبطًا بالنشاط البناء الذي يبذله الفرد من أجل السيطرة على الظروف المادية التي تحيط به، أو يكون مرتبطًا بحالات الدفاع عن النفس أمام أخطار واقعه فالسلوك العدواني تفسره أغراضه والعوامل المحركة له، والتي يمكن الو صول إليها من خلال تحليل الموقف العدواني، والسلوك نوع من السلوك الهجومي دفاعًا عن ذات الفرد، ويصاحب نشأة مظاهره الأولية نوع من مقاومة البيئة ومظهر السلوك الاجتماعي الذي يقاوم به الفرد طغيان الأفراد، فهو من جهة يؤكد ذاته بين أعضاء المجتمع ومن جهة أخرى يريد أن تتوافق هذه الذات مع الذوات الاجتماعية، حتى يضمن السلام والرضا الاجتماعي. (الصالح، 2012، 04)

السلوك العدواني عند المراهقين أشكال عديدة منها:

- العدوان المباشر: وهو ذلك العدوان الذي يوجه مباشرة إلى الشخص الذي سبّب الإحباط.
- العدوان غير المباشر: وفيه يوجه المراهق عدوانه نحو شخص أو شيء آخر غير الذي تسبب له في الإحباط، وذلك عندما يكون مصدر الإحباط قوياً يخشى المراهق بأسه فينقل عدوانه إلى موضوع آخر يكون أقل قوة ومقاومة من الموضوع الأصلي.
- العدوان المؤقت: يعبر عن حالة توتر نفسي سرعان ما تنتهي من خلال التعبير عنها بالسلوك العدواني، الذي يفرغ من خلاله الشحنات الانفعالية التي يعاني منها.
- العدوان العام: وهو عدوان يتكرر في معظم المواقف ومع كثير من المراهقين، كما هو الحال في جنوح الأحداث الذين يعتدون على أفراد المجتمع وممتلكاتهم دون أن أي إحساس بالذنب.
- العدوان الفردي: ويتم عندما يعتدي مراهق على مراهق آخر بالسب أو الشتم أو بالإيذاء الجسدي.

- العدوان الجمعي: ويتم ذلك عندما تتكتل مجموعة من المراهقين ضد مراهق غريب لإبعاده والاعتداء عليه، كما توجه جماعة من المراهقين عدوانها أيضاً ضد أحد أفرادها المستضعفين، حيث يكون هدفاً للآخرين من رفاقه.
- العدوان على الذات: ويتمثل في قيام المراهق بإلحاق الأذى والضرر بنفسه، وذلك على شكل اعتداء بدني مثل جرح الجسم، أو ضرب الرأس بالجدار، أو محاولة الانتحار، وقد يعتدي المراهق على نفسه لفظياً، وذلك من خلال ترديد عبارات سيئة بحق نفسه، مثل أنه مهمل وغبي، أو أنه غير محبوب.. وغير ذلك من عبارات. (عزام، 2011)

ونظرا لأن السلوك العدواني يمثل مشكلة كبيرة لدى المراهقين من حيث الآثار التي يتركها عليهم من حيث إيذاء أنفسهم، وعدم مقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أفراد مجتمعهم، فقد ظهرت أدوات عديدة لقياس السلوك العدواني، حيث كثرت المقاييس والاستبيانات والقوائم الخاصة بقياسها حيث انقسمت إلى نوعين وهي الفنيات الاسقاطية، والاستبيانات والمقاييس، وسوف نقدم على سبيل المثال بعض هذه الأدوات:

1 – الفنيات الإسقاطية: تم الاعتماد على هذه الفنيات الإسقاطية في تحديد نوع واتجاه العدوانية والعدائية، وأيضا البحث عن أسبابها بطريقة كيفية، ومن أشهرها: اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) واختبار بقع الحبر الروشاخ، اختبار الاحباط المصور. (R.P.F.T)

2 – الاستبيانات: تعتبر الاستبيانات والمقاييس والقوائم من أكثر الوسائل العلمية لتقدير خصائص الشخصية، وتقسم الاستبيانات عن طريق بناءها إلي ثلاثة أنماط مقاييس حدسية وإمبريقية ونظرية وذات اتساق وتماسك داخلي.

2 – 1 – المقاييس الحدسي: ويعتبر المدخل الحدسي هنا في اختبار البنود في البداية لا يقوم على خلفية نظرية والتي تقيس العدائية، ومعيار اختبار البنود هو الصدق، عن طريق تقديم مجموعة كبيرة من البنود تم تحكيمها من قبل متخصصين، ونذكر منها مقياس (ايوا) للعدائية Helewa hostitiy inventory ومقياس (كوك وميدلى) للعدائية the Cook and Medley hostitiy.

2– 2 – المقـاييس الإمبريقيـة تقوم فكرة هذه المقاييس على اختيار مجموعة من المثيرات المحددة واختبار إمكانياتها في التمييز بين مجموعات المحددة، وفي حالة دراسة العدائية والعدوانية تأخذ المعايير من تقديرات الملاحظة أو من السلوك الإعتدائي العنيف ومن هذه المقاييس: مقاييس إسكولتيز للعدائية والعدوانية :Schultz Hostility and Aggression Scales، ومقياس (زاكساند ولترس) للعدائية The Zaksand Welters Aggessiv eness Scale.

2– 3 – **المقاييس المبنية على خلفية نظرية:** هذه المجموعة من المقاييس محتوياتها اختيرت بناءا على نظريات نفسية محددة وتم اختيار البنود الخاصة بهذه النظرية وإستراتيجيتها ومنها: مقياس الحاجة للعدوان (N.A.S)، وإستبيان العدائية وإتجاهها (H.D.H.Q)، وقائمة (باص ديركي) The Buss – Durkee Inventory (عبد السميع، 2001، 167).

هذا بالإضافة إلى عدة محاولات عربية لتصميم قوائم ومقاييس لقياس السلوك العدواني مثل مقياس عين شمس للسلوك العدواني من إعداد كل من (حافظ و قاسم، 1993)، ومقياس السلوك العدواني المعدل في البيئة الأردنية لكل من (سوالمة وحداد، 1995)، ومقياس السلوك العدواني من إعداد كل من (سليمان وعبد الحميد، 1994)، ومقياس (عبد الله وأبو عباة، 1995)، مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور من إعداد(عبد الحميد، 1976)، أيضا مقياس السلوك العدواني من إعداد عبد العزيز 1986)، ومقياس السلوك العدواني من إعداد (شعبان، 1987)، أيضا مقياس السلوك العدواني لـ(صبر 1997). (في: سليمان والبيبلاوي وعبد الحميد، 2006، 479)، ومقياس السلوك العدواني والعدائي لـ (باظه، 2003) والمعد في البيئة المصرية هذا الأخير الذي تسعى الدراسة الحالية إلى تقنينه والتحقق من مدى ملائمته مع البيئة المحلية، لكي نتمكن من الوثوق به واستخدامه لأغراض التشخيص بصفة خاصة، وفي البحث العلمي بصفة عامة.

الإشكالية:

إن السلوك العدواني لدى المراهقين سلوك يتميز بالخطورة، وتمتد آثاره إلى مجالات التفاعل والنمو الاجتماعي، ويتداخل مع العملية التعليمية، وظاهرة العدوان ظاهرة قديمة جداً، وارتبطت بالإنسان منذ خلقه وقد بات العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان مقصوراً على الأفراد، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، بل ويصدر أحياناً من الدول والحكومات، ولم تفلت الطبيعة من العدوان المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر. (المغربي، 1987، 25)

يعدّ السلوك العدواني محصلة لمجموعة متفاعلة من العوامل، بعضها داخلي يكمن في تكوين الفرد الجسدي والنفسي، وبعضها الآخر يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي يعيشها الفرد بما فيها من إحباط وصراع، وثواب وعقاب، وإهانات، وإثارات، وغير ذلك، وهذا يعني أن السلوك العدواني يشمل الجانبين الوراثي والبيئي. (الزعبي، 2011، 421)

السلوك العدواني يلاحظ في سلوك الطفل وفي سلوك الراشد، وفي سلوك الذكر، وسلوك الأنثى وفي سلوك الإنسان السوي، وسلوك الإنسان اللاسوي بغض النظر عن اختلاف الدوافع والوسائل والنتائج. (معمرية، 2007، 139)

يبدي الباحثون في ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع اهتمامًا كبيرًا بظاهرة السلوك العدواني حول مظاهر وأسباب هذا السلوك، وطرق قياسه، حيث تم إعداد العديد من الأدوات من أجل قياس مستوى السلوك العدواني لدى فئات عمرية مختلفة. أما في الجزائر فإن هذا المجال مازال في بداياته ويحتاج إلى مزيد من الدراسات وإعداد المقاييس المناسبة للبيئة الجزائرية لتشخيص والكشف عن السلوك العدواني لدى أفراد المجتمع الجزائري، وقلة المقاييس المقننة.

وفي ظل ما تم عرضه تتضح الحاجة إلى تقنين مقاييس تساعد في الكشف وتشخيص الأفراد العدوانيين في البيئة الجزائرية، من هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتلخص في تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين المعد في البيئة المصرية من إعداد (أمال باظه، 2003) لنتمكن من الوثوق به واستخدامه لغايات الكشف عن أحد أبرز الاضطرابات السلوكية لدى أهم فئة عمرية ألا وهي فئة المراهقين، خاصة وأنه من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد، وهي فترة غامضة بالنسبة للمراهق بحيث يسيطر عليه الارتباك لعدم تحديد أدواره التي يجب عليه القيام بها، وتوصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المشكلات سواء الاجتماعية أو الدراسية أو النفسية وقد يرجع سبب ذلك إلى التغيرات التي تصاحبها. (البناء وآخرون، 2006، 292)

لذا تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1 – ما دلالات صدق الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" في البيئة الجزائرية؟

2 – ما دلالات ثبات الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" في البيئة الجزائرية؟

فرضيات الدراسة:

1 – تمتلك الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية.

2 – تمتلك الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية.

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على دلالات صدق الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ"أمال باظه" مقبولة في البيئة الجزائرية.

2 – التعرف على دلالات ثبات الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" مقبولة في البيئة الجزائرية.

أهمية الدراسة:

1 – الكشف عن مستوى السلوك العدواني لدى فئة المراهقين في المجتمع الجزائري.

2 – توفير أداة بحث مناسبة تستخدم في البحوث ذات العلاقة بالكشف عن مدى انتشار السلوك العدواني لدى فئة المراهقين في المجتمع الجزائري.

3 – الاهتمام بتقنين هذا النوع من المقاييس، من شأنه أن يفتح المجال أمام إجراء دراسات وصفية لغايات التشخيص والإرشاد والتوجيه والعلاج لهؤلاء الفئة العمرية الهامة من فئات المجتمع الجزائري خاصة في ظل الأزمات النفسية التي يقعون تحت وطأتها.

4 – تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الهدف المنشود، حيث أن هناك حاجة ملحة للتأكد من مدى ملائمة بعض المقاييس النفسية المعدة في الدول العربية وفق ما يلاءم بيئتهم ومجتمعهم وعاداتهم وتقاليدهم، وليست جزائرية، مما يجعل النتائج المتوصل إليها غير موثوق فيها من أجل التعميم.

حدود الدراسة:

لقد كانت حدود الدراسة على النحو التالي:

أ – **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي.

ب – **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسة 2016/2015.

جـ – **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في مدينة تبسة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1– التقنين: يقصد بالتقنين إجرائيا في هذه الدراسة إجرائيا مدى توفر معاملات صدق لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين من إعداد " أمال باظه" في البيئة الجزائرية.

ويشير مفهوم الصدق إجرائيا إلى أن مقياس السلوك العدواني يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيره، وذلك عن طريق حساب كل من الصدق الظاهري، والصدق التميزي.

أما مفهوم الثبات يشير إجرائيا إلى أن مقياس السلوك العدواني يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى، وذلك عن طريق حساب كل من معامل الثبات ألف كرونباخ، ومعامل إعادة التطبيق من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون.

2 – السلوك العدواني: ويحدد مفهوم السلوك العدواني إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد من طرف " أمال باظه" للتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة الجزائرية، ولقد حددت معدة المقياس أربعة أبعاد أساسية للسلوك العدواني كالتالي:

أ – السلوك العدواني المادي: ويقصد به توقيع الأذى بالآخرين أو الذات، ويتم التعبير عليه بطريقة مباشرة، وواضحة كالضرب والتكسير.

ب – السلوك العدواني اللفظي: ويقصد به الاستجابة اللفظية للطرف المقابل كالتلفظ بألفاظ نابية أو السخرية.

ج – العدائية ويقصد بها الاستجابة الضمنية والغير صريح كنقد الآخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1 – **السلوك العدواني:**

1 – 1 – التعريف اللغوي للسلوك العدواني: الظلم وتجاوز الحد.

1– 2 – التعريف الإصطلاحي للسلوك العدواني:

تعريف Leobard": بأنه سلوك يهدف إلى إلحاق الضرر أو الأذى ببعض الأشخاص أو لأشياء (المفتي، 2002، 134)

تعريف kelley: هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات، والمفاهيم التي لدى الفرد. (عز الدين، 2010، 9)

تعريف "حسين وآخرون": هو أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا صريحا ضمنيا مباشر، أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا وحدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه المواقف كالغضب والإحباط أو الانزعاج من قبل الآخرين أو مشاعر عدائية، ويترتب علي هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه. (حسين وآخرون، 1983، 216)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن السلوك العدواني سلوك يحمل في طياته معني العنف، والكره والهجوم علي الآخرين، وإيذائهم، أو تخريب ممتلكاتهم لسد حاجات أساسية مرغوبة من طرف المعتدي وقد يتخذ هذا السلوك شكلا لفظيا أو بدنيا (جسديا).

2 – مظاهر السلوك العدواني: توجد عدة مظاهر تعبر عن وجود العدوان في مختلف السلوكات التي يقوم بها الفرد من بينها هذه ما يلي:

– التلفظ بالسباب، أوالصراخ، أوالكلام (أنا لا أحبكَ، وأنا أكرهكَ) فهو تعبير يدل علي رفض الآخرين وعدم قبولهم.

– تظهر العدوانية في الأفعال العلنية، التي يقوم بها الأفراد بالاعتداء علي الغير بالضرب أوالدفع،أو الطعن، أوالتشاجر، أوالتخريب، أو بأي نوع من أساليب الإيذاء التي يستخدمها الأطفال مع بعضهم كتمزيق الكتب أوالكراسات أوإخفائها، أو تحطيم الأقلام أو إبدالها.

– العدوانية تتجه كثيرا نحو الممتلكات مثل: خدش الأدراج، أوالكتابة عليها، أوالكتابة علي الجدران.

– العدوانيين يظهرون في علاقاتهم مع المعلمين أحيانا بمظهر التدني وعدم الحياء، ويظهر بعضهم بمظهر التحدي فيميلون إلي المشاحنة والاعتداء. (مختار، 1999، 54)

– المشاعر العدائية التي تتخذ شكل العدوان المضمر غير الصريح كالحسد والغيرة والاستياء، كما يتخذ العدوان الرمزي الذي الذي يمارس فيه سلوك يرمز إلي احتقار الآخرين، أو توجيه الانتباه إلي إهانة تلحق

بهم أو الامتناع عن النظر إلي الشخص وعدم الرغبة في مبادرته بالسلام أو رد السلام عليه، وقد عرض القرآن الكريم للأشكال التي تتخذها المشاعر العدائية في آيات كريمة نذكر منها:

قال تعالى:"زين للذين كفوا الحياة الدنيا ويسخرون من الذين آمنوا" (الآية 212 البقرة) وتشير هذه الآية الكريمة إلي العدوان بالتهكم والسخرية.

قال تعالى: "إن القوم استضعفوني وكادوا يقتلوني فلا تشمت بي الأعداء" (الآية 15 الأعراف)

وتشير هذه الآية إلي العدوان بالشماتة.

قال تعالى: "إذ قالوا ليوسف أخوه أحب إلى أبينا منا ونحن عصبة" (الآية08 يوسف)، وتشير الآية الكريمة إلي العدوان الخفي متمثلا في الغيرة.

قال تعالى: "إن تمسسكم حسنة تسؤهم وإن تصبكم سيئة يفلحوا بها". (الآية 120 آل عمران) وتشير هذه الآية الكريمة إلي العدوان الخفي المتمثل في الكراهية.

وهكذا يحذر القرآن الكريم من العدوان المضمر الذي يعرفه العلم الحديث بالمشاعر العدوانية والذي يظهر علي شكل مشاعر عامة الكراهية والاستياء من الآخرين. (الهمشري وعبد الجواد، 2000، 23)

ومنه نستنتج أن هناك عدة مظاهر تدل علي وجود العدوان من عدم وجوده لدى الأفراد، حيث يظهر في علاقاتهم مع الآخرين كإيذاء الآخرين، وكذلك التلفظ بكلام بذيء لا وجود فيه أي احترام للجماعة، وفي طريقة تعاملهم مع الأشياء فنجدهم يخربونها، ويقومون بخدش الأشياء، وتكسيرها مما يجعلها غير صالحة... إلخ من مختلف المظاهر التي نستطيع من خلالها الحكم على وجود السلوك العدواني.

3 – تصنيف السلوك العدواني وأشكاله: توجد تصنيفات عديدة للعدوان وتختلف كثيرا في طبيعتها ويرجع هذا الأمر إلي صعوبة التعريف مما يجعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة من حيث نوعه(سواء بناء أم مرضيا هداما)، ومن حيث أشكاله أو صور التعبير عنه ومنه نذكر بعض التصنيفات التي تعرض لها العلماء وهي كالتالي:

3 – 1 – من حيث الأسلوب:

– **العدوان نحو الذات:** قد يتجه العدوان نحو الذات ويهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها مثل تمزيق الملابس أوالكتب، أوأدواته أولطم وجهه، أوشد الشعر، أوضرب الرأس أو جرح الجسم بالأظافر، أو العض.

– **العدوان على الممتلكات:** يقصد به تدمير الفرد، وتخريبه لممتلكات الغير وإتلافها وذلك مثل التكسير والحرق وسرقة الممتلكات والاستحواذ عليها سرا وعلنا. (بدير، 2010، 127)

– **العدوان اللفظي:** ويشمل الشتائم، القذف بالسوء والألفاظ النابية والجارحة والسخرية والاستهزاء بالغير وإطلاق النكات والتهديد للغير والصياح...وفم الإنسان أول أداة يستخدمها للعدوان، حتى وهو لا يزال في نعومة أظافره.

- **العدوان الجسدي:**الذي يشترك فيه الإنسان جسديا علي الآخر ومن أمثلته: الضرب، العض، الخربشة الرفس، الدفع وربما يصل إلي إصابات جسدية خطيرة أو إلي القتل وهو يقع من شخص(المعتدي) علي شخص آخر (المعتدي عليه).

- **الشجار(العراك):** وهو عبارة عن نقاش أو جدال غاضب ومستفز بين شخصين، أي أنه فعل مشترك بين الاثنين علي عكس العدوان الذي يأخذ فيه المعتدي الدور الأساسي.

- **المضايقة والتنمر علي الغير:** وهي أفعال عدوانية تهدف إلي استثارة شخص ومضايقته والتلذذ بذالك وربما ينتهي الأمر إلي الشجار، أوعدوان أحد الطرفين علي الآخر، والمضايقة والتنمر يشملان السخرية من آخر لإغضابه أو التهكم عليه، وشد الشعر أو الملابس أو القرص. (عز الدين، 2010، 22)

3- 2 - من حيث الغرض:المقصود وغير المقصود:

3- 2 -1 - العدوان المقصود:

- **العدوان الوسيلي:** وهو العدوان الذي يسلك فيه صاحبه بطريقة عدائية من أجل الحصول على ما لدى الشخص الآخر، وليس من أجل إيذائه. (بدير، 2010، 129)

العدوان العدائي: يستخدم الشخص أو الفرد السلوك العدائي انتقاما لشخص آخر قد أغضبه في وقت سابق، ومعنى ذلك فإن مثل هذا الفرد يكون قد عق النية علي أخذ حقه بهذه الطريقة.

3- 2- 2- العدوان العشوائي أوالغير مقصود: قد يوجه الفرد السلوك العدواني نحو أهداف محددة نتيجة لدوافع وأسباب واضحة وغير محددة وغير واضحة فيصبح السلوك العدواني طائشا ذو دوافع غامضة غير مفهومة ويصدر مثل هذا السلوك من الفرد نتيجة عدم شعوره بالخجل وإحساس بالذنب.

3- 3 - من حيث الاستقبال:

- **العدوان المباشر:**هذا النوع من العدوان يكون موجها بشكل مباشر إلي الشخص مصدر الإحباط مستخدما بذالك قوته الجسدية.

- **العدوان الغير المباشر:** قد يفشل الفرد في توجيه عدوانيته مباشرة إلي مصدر الإحباط خوفا من العقاب، أو نتيجة الإحساس بعدم الأمان فيحول سلوكه العدواني إلي طرف آخر قد يكون الشخص أو ممتلكاته يكون قادرا علي توجيه عدوان له. (ملحم، 2004، 25)

- **العدوان الفردي:** يوجه الطفل ضد شخص بالذات طفل كان (أخيه وزملائه)، أو كبير(أبيه، أمه، معلمه) لعدة دوافع سواء للتملك أو السيطرة والقوة أو المنافسة.

- **العدوان الجمعي:** هو عدوان الجماعة كلها على شخص أو أكثر من شخص، مثل الغرباء أو الدخلاء المستجدين، فعندما يقترب طفل غريب من مجموعة من الأطفال منهمكين في لعبة ما يحاول أفراد المجموعة إبعاده، والاعتداء عليه دون اتفاق أو تدبير سابق، وقد يكون ضد الكبار وفيه يعبر الطفل من جانب البغض الذي يدخل في تكوين شعور الطفل المزدوج نحو والديه والسلطة بوجه عام، وبأخذ صورا غير مباشرة مثل تكسير حاجات الكبار وممتلكاتهم كمقاعدهم، وأدواتهم.

– **العدوان الإيجابي:** ترى كلارى طومبسون "Clara tompdom" أن العدوان ليس دائما مدمرا فهو قد يكون درعا واقيا ضد التهديد والخطر، وهو أيضا أساس الإنجاز الفكري وتحقيق الاستقلال. (بدير، 2010، 129)

– **العدوان السلبي:** وهو الذي يمارس فيه سلوكا يرمز إلي احتقار الآخرين أو يقود إلي توجيه الانتباه إلي إهانة تلحق بهم ويشمل الإهمال، والسلبية، والمكايدة، والصمت، والتجاهل، وكلها سلوكيات مستفزة للطرف الآخر وتجعله في حالة إحباط وغضب. (عز الدين، 2010، 23)

4 – النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني وهذا تبعا لاختلاف أشكال السلوك العدواني ومصدره وبالتالي فقط أحاط العلماء بمختلف النظريات التي يمكن من خلالها فهم السلوك العدواني وفي ما يلي عرض بسيط لبعض النظريات:

4–1– النظرية السلوكية: ترى هذه النظرية أن السلوك العدائي ككل مركبات السلوك الأخرى هو سلوك ممكن تعلمه، فالسيرورات المنتظمة في تعلم العداء مشابهة لسيرورات تعلم أغلب السلوكات الاجتماعية فبالنسبة لبندوره Bandera، فإنه يرى كأي سلوك اجتماعي فإن السلوك العدائي متعلم وفق الخبرات المعاملة مباشرة كانت أو غير مباشرة تعزيزات إيجابية أو سلبية. (Pohlvan, 2002, 46)

كما يري السلوكيون أن العدوان سلوك يمكن اكتشافه كما يمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم لذالك ركزت دراساتهم علي حقيقة أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلف التي يقصد بها المثيرات التي اكتسب منها فرد ما السلوك العدواني يقصد بها عنف الاستجابة، قد تم تدعيمها بما يعزز لدي الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون من عدة تجارب بثبت أن السلوك غير السوي هو متعلم كالفوبيا بأنواعها، واستنتجوا أن كل سلوك متعلم غير سوي يمكن إعادة هدمه وبناء نموذج تعلم جيد، وعلي هذا الأساس اعتبروا أن العدوان هو سلوك متعلم ولأنه كذالك يمكن تعديله وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه من الظهور هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد. (السيد، 1992، 136)

4– 2 – نظرية التعلم الإجتماعي: من رواد هذه النظرية ألبرت باندوره حيث اهتم بدراسة الإنسان في تفاعله مع الآخرين، وأعطى اهتماما كبيرا بالنظرية الاجتماعية وتوصل إلي النقاط التالية:

– معظم سلوك الإنسان العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد انطلاقا من تقليد الأسرة إلي تقليد المجتمع.

– السلوك العدواني مكتسب من الخبرات السابقة.

– التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت

– تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

– العقاب قد يؤدي إلي زيادة السلوك العدواني. (قطب، 1996، 120)

كما قدم باندوره بعض البراهين والتدعيمات تصح ما تم ذكره بأن السلوك العدواني متعلم ومكتسب مثل باقي أشكال السلوك:

أولا– إن الكائنات البشرية تولد ومعها ذخيرة كبيرة من الاستجابات العدوانية التي تضعها تحت تصرفها ولذالك فهذه الاستجابات يتم اكتسابها بطريقة مباشرة للمواقف التعليمية ولها دورا هاما في النمط من السلوك.

ثانيا– يتساوى الأطفال والراشدين الذين يتعاطون مكافآت مادية أو معنوية قيمة أو اجتماعية عند توجيههم العدوانية تجاه الآخرين، أو الأشياء من حولهم، وعلي سبيل المثال :أثناء الحرب يقدم الجنود الذين يقتلون أكبر عدد من العدو النتياشين والميداليات،وكذلك المصارعين المحترفين يكسبوا جوائز وهدايا قيمة عند صرعهم للخصم بطريقة عدوانية جدا، وبالطبع لا يعزز السلوك تعززا موجبا دائما بالمكافآت والهدايا ولكن يعطى السلوك العدواني نتائج سالبة مثل السجن أكثر منه نتائج إيجابية، ويحتاج السلوك العدواني إلي تكرار التعزيز ليصبح ميل سلوكي قوي لدى الأشخاص.

ثالثا– يرى Edmonds أنه طبقا لهذه النظرية فإن المسالك العدوانية الجدية التي يتم تعلمها من خلال المشاهدة أوالتقاليد تعلم الفرد ليس فقط كيف يكون عدوانيا بل، أيضا ما هي النتائج الممكنة التي يمكن أن تترتب علي العدوان، أي أن المشاهدة تعلم الأفراد كيف يكونون عدوانيين ولكن الممارسة الجديدة التي تلقي التعزيز تميل للتكرار طبقا لهذه ولكن السلوك العدواني في كثير من المواقف يعتبر إثابة أو تدعيما في حد ذاته نظرا لأنه يزيد الإثارة الانفعالية لدى الفرد للنظرية الدافعية الخارجية أو الداخلية – الغريزية – أو أن السلوك العدواني يؤدي إلي تقدير الذات وخاصة عند تقبل المجتمع له مثل المصارعة والانتصار في الحروب، وبالتالي يؤدي إلى جاذبية اجتماعية من قبل المجتمع له. ويرى باندوره أن العقوبة أو العزيز السالب للعدوانية بدخول السجن مثلا يمنع السلوك العدواني، ولكنه غالبا ما يعطي نموذج أو صورة لتعلم السلوك العدواني أكثر منه مانعا. (باظه، 2001، 131)

4-3- النظرية المعرفية: شير Piaget إلى أن الفرد ومن خلال عمليتي التمثيل والمواءمة يكون بنى عقلية ومخططات إجمالية معينة تستخدم في تجهيز المعلومات التي ترد إليه وتزيد من قرته في مواجهة مشكلات وتفاعلاته مع البيئة، حيث يرى أن المخططات الإجمالية العامة هي التكوينات المجردة الافتراضية في الذاكرة والتي تنسخ بتصنيف المعلومات الجدية وتنظيمها، وتشكل الكيفية والطريقة التي ينظر بها الفرد إلي العالم ويتمثل عقليا، حيث تبدأ هذه المخططات من خلال انعكاسية بسيطة كالنظر وقبض الأشياء عند الطفل الصغير، وتتطور إلي خطط وإستراتيجيات وتصورات وافتراضات، ونشاطات عقلية معقدة تزداد بزياة التفاعل مع البيئة، ولاستثارة والاكتشاف والتجريب وأعمال الحواس والعقل وكل هذا التعزيز من قبل المحيطين بالفرد، وبالتالي نستنتج من ذالك أن التفاعلات البيئية، وطرق الاكتشاف والإثارة وكل هذه التعزيزات قد تجعل من الفرد يشكل هذا العالم بطريقة منحرفة وبذلك يتمثل عقليا الأساليب الإنحرافية التي يرى بأنها المخططات السوية التي يواجه بها صورة الانحراف في العالم الناتجة من زيادة التفاعلات البيئية. (عزالدين، 2010، 60)

كما حاول علماء النفس الأمريكيون المعرفيون التركيز في معظم دراساتهم علي الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها علي الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي إلي تكوين مشاعر الغضب ولكراهية حيث تتحول هذه المشاعر إلي إدراك داخلي يقوم صاحبه إلي ممارسة السلوك العدواني، وقد كانت الطريقة العلاجية هي طريقة التعديل الإدراكي، والمقصود تعديل إدراكات الفرد بتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولايترك فيه أي غموض أو إبهام مما يجعله متبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة. (السيد، 1992، 381)

4 – 4 – نظرية فرض الإحباط –العدوان: تزعم هذا الاتجاه عام 1939 كل من جوهان دولارد وزملاءه وقد اقترح هؤلاء العلماء نظرية حول العلاقة بين الإحباط والعدوان تشير في مجملها إلي ما يلي:

– إذا وجد الإحباط وقع العدوان، بمعنى أن الإحباط يؤدي دائما إلي العدوان – مباشر أو ضمني –

– إذا وقع العدوان وجد الإحباط، بمعني أن العدوان دائما يسبقه إحباط.

– إن الإحباط هو تحريض أو دافع للإصابة بألم.

كما ذهب البعض إلى أن الإحباط ينتج عدوانا ليس فقط في ردود الأفعال قصيرة المدى، ولكن أيضا في المواقف طويلة المدى، حيث تعتبر الصعوبة الاقتصادية أو البطالة المزمنة شرطا إحباطيا يؤدي إلي عدوان متزايد. (فايد، 2004، 31)

كما توصل رواد هذه النظرية إلي بعض الاستنتاجات من دراساتهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان، والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة.

أولا– تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجه الفرد.

ثانيا– تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد علي أنه مصدر إحباطه، ويقلل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد علي أنه مصدر إحباطه.

ثالثا– يعتبر كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر، ويؤدي ذالك إلى إزباد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدواني.

رابعا – علي الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي علي عقاب للذات إلا أن الموجه ضدها لا يظهر إذا تغلب علي ما يكف توجيهه ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوكات العدوانية ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية. (عبد السلام، 1990، 112)

4 – 5 – نظرية فرض الحرمان النسبي: تزعم هذا الاتجاه جور Gurr الذي طور مفهوم جيمس دافيد عن نظرية الإحباط –العدوان ومفهوم الحرمان النسبي كما عرفه تدجور Tedgor يعني التفاوت المدرك بين توقعات الناس القيمية وبين قدراتهم والظروف التي يعتقدون بأنهم قادرون علي تحصيلها والاحتفاظ بها. ويعتبر مفهوم الحرمان النسبي من الفروض المهمة لتفسير ظاهرة العدوان، حيث يري علماء النفس الاجتماعي أن فرض الحرمان النسبي يعني الفجوة بين طموحات الإشباع وتوقعاته، ونين المستويات

الواقعية التي تحققت بالفعل،إضافة إلي شعور الفرد بالحرمان من إشباع الحاجات الأساسية، أن يشعر الفرد بالتوتر الذي يؤدي إلي الغضب بسبب عدم التوازن في الإطار المحيط بالفرد، ومثل هذا الغضب يدفع إلي قدر واضح من العدوانية. (فايد، 2004، 34)

4 – 6 – النظرية التحليلة للعدوان: في كتابات فرويد المبكرة أقترح أن يكون السلوك الإنساني ينشأ سواء أكان مباشرا أو غير مباشر من غريزة الحياة **eros**، وهي تعني إله الحب عند الإغريق وهذه الطاقة أو الليبدو libido توجه إلي التناسل والتكاثر لتدعيم الحياة وإستمراريتها، وخلال تلك الوجهة نظرا للعدوانية ببساطة علي أنها فعل لتعويق الاندفاعات الليبيدية، كما لو كانت أوتوماتيكية وكجزء محتوم لا يمكن تجنبه في الحياة ولكن بعد إحداث الحرب العالمية الأولي بدأ فرويد في وضع افتراضاته الخاصة بوجود غريزة ثانية في التاناتوس thanatos أي غريزة الموت والطاقة فيها موجهة لتدمير الحياة أو إنهائها، وكل السلوك البشري ينتج من التفاعل المعقد لهذه الغريزة مع غريزة الحياة eros، واستمرار وثبات العلاقة والشد بينها ولكنه وجد ميكانيزم يخدم هذه العلاقة أطلق عليه ميكانيزم الإحلال displacement وفيه تتجه طاقة الثاناتوس تجاه العالم الخارجي، وتكون العدوانية أساسا من إعادة إتجاهها redirection أو إبعادها عن تحطيم الذات، أي عن الشخص نفسه تجاه الآخرين، ونظرة فرويد وافتراضاته حول أصول ونشأة العدوانية أكثر تشاؤما فقط في طبيعة مثل هذا السلوك الغريزي ولكن أيضا في عدم إمكانية تجنبه كونه محتوما وإذا لم توجه الثاناتوس إلي الخارج فإنها تتجه في الحال إلي تدمير الشخص نفسه. (باظه، 2001، 125)

4– 7– نظرية العدوان الانفعالي: هي من النظريات المعرفية وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين بالإضافة إلي منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم، ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا ومع استمرار مكافئتهم علي عدوانهم يجدون غي العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني، فإن هذا الصنف يعززه عدد من الدوافع والأسباب، واحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنهم أقوياء ولا بد أن يحظوا بالأهمية والانتباه فقد أكدت الدراسات التي أجريت علي العصابات العنيفة نمن الجانحين المراهقين بأن هؤلاء يمكن أن يهاجموا الآخرين غالبا لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة. (عز الدين، 2010، 45)

5 – السلوك العدواني لدى المراهقين:

المراهقة مرحلة أساسية في حياة الإنسان، حيث ينتقل خلالها من الطفولة إلى الرشد، فالمراهق تخطى مرحلة الطفولة، ولكنه لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، وهنا تكمن الخطورة، فهذه المرحلة مرحلة انتقال من حال إلى حال يصاحبها تغيرات في جميع جوانب الشخصية، وهذه التغيرات تكون سريعة ومتلاحقة تفاجىء المراهق كما تفاجىء من حوله، ففي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة تتسم حياة الطفل

بالهدوء والاتزان، وعلاقاته الاجتماعية سهلة وبسيطة، فالطفل يندمج مع رفاقه، ويشترك معهم في لعبهم ولهوهم، ويكون الطفل مهتم بالعالم الخارجي المحيط به أكثر من انشغاله بنفسه. (السبتي، 2004، 23) ولكن ببداية البلوغ ينتقل الفرد من طور الطفولة إلى طور المراهقة، فتحدث تغيرات في حياته نتيجة لذلك تشمل هذه التغيرات كيانه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فتحول اتجاهاته وميوله وأفكاره إلى اتجاهات مختلفة ومتضاربة، حيث ينتقل من مرحلة كان معتمداً على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه (خليل،1994، 328). ومن بين المشكلات السلوكية التي تفرزها هذه التغيرات، نذكر السلوك العدواني الذي من مظاهره العصبية وحدّة التعامل، والتمرد. حيث أن هناك عدة عوامل تكمن وراء ظهورها لدى المراهقين منها:

أولاً– العوامل الداخلية: منها الأسباب الجسدية، مثل النشاط الزائد الناتج عن إفرازات بعض الغدد، كالغدة الدرقية، أو الغدة النخامية، وتشير الكثير من الدراسات إلى أن زيادة هرمون التستوسترون Testosterone تجعل المراهقين الذكور يستجيبون بطريقة عدوانية، كما أن السلوك العدواني يصدر عن الأفراد الذين يتسمون بإفراط أو ضعف في السيطرة على هدوئهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة.

الأسرة: أسلوب الأهل التربوي: فعدائية المراهق هي نتيجة عنف الوالدين في تعاملهما معه. فعندما يستعمل الوالدان العنف الجسدي لعقاب أبنائهما، ينشأ الأبناء على مفهوم أن الضرب أو الإساءة البدنية هي طرق طبيعية للتعبير عن الفشل وأسلوب مقبول لحل المشكلة، وتساهل أو تسامح الوالدين المبالغ فيه مع أبنائهما إذا ما تصرّفوا بشكل عنيف مما يحفّز على تكرار السلوك، وهذا ما يجعل العدوان شائعاً عندهم، أيضا التمييز في معاملة الأبناء مما يسهم في توتر العلاقات بينهم وينعكس سلباً على جو الأُسرة، كما نذكر العلاقات الأُسرية المفككة قد تؤثر في تعزيز السلوك العدواني، فالطفل الذي نشأ في منزل تحطمت فيه العلاقات الزوجية لا يجد من يحبه أو يقلده كقدوة تنقصه رؤية حقيقة سلوكه فيجد لذة في أفعاله العدوانية دون الشعور بالذنب.

شلّة الأصدقاء: من المعلوم أن المراهق يتعلّق بشلة الأصدقاء فإذا كان أعضاؤها عنيفين فإنه يتأثر بسلوكهم، وبالتالي يؤدي إلى الانحراف السلوكي والتأخر الدراسي.

المدرسة: ونعني شبكة العلاقات الاجتماعية بين كل التلاميذ وأعضاء الهيئة التعليمية والإدارة وما قد يسودها من سهولة أو صعوبة في التواصل. فأغلب الدراسات وجدت رابطًا بين السلوك العدائي للتلامذة ومشاهدتهم للأساتذة يسيئون إلى زملائهم والإدارة المتشدّدة، وتأثير الزملاء وخاصة إذا كانوا من المنحرفين فعندئذ يصبحون عاملاً مساعداً على تعزيز السلوك العدواني.

وسائل الإعلام: تعزّز المشاهد العنيفة في التلفزيون أو الفيديو أو الانترنت السلوك العدواني إذا كان لدى المراهق استعداد داخلي لذلك، وأن تكون درجة ذكائه منخفضة عن أقرانه، وإذا كان يجلس لفترات طويلة يشاهد البرامج العنيفة. (مجلة لها، 2014)

6 – قياس السلوك العدواني: تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك وذلك لأن هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة، ولعدم وجود تعريف إجرائي محدد

له، تبعا لذلك، فطرق القياس مختلفة وهي دون شك تعتمد على النظرية التي يدرس الباحث سلوك العدوان في ضوئها.

ومن طرق قياس السلوك العدواني:

- الملاحظة المباشرة.
- قياس السلوك من خلال نتائجه.
- المقابلة السلوكية.
- تقدير الأقران.
- اختبارات الشخصية.
- تقدير المعلمين (قوائم التقدير). (يحي، 2000، 190)

ولقد سبق وأن أشرنا في المقدمة إلى بعض المقاييس المستخدمة في قياس وتحديد مستوى السلوك العدواني لدى فئات عديدة من الأفراد.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة الحالية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة.

ويعرف بأنه المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تحيز الباحث. (الأغا، 2000، 43)

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية بالسنة الثانية ثانوي في مدينة تبسة، وهذا في كل من ثانوية فاطمة الزهراء وثانوية سعدي الصديق حيث يبلغ العدد الإجمالي للطلاب كما يلي:

- ثانوية فاطمة الزهراء: 2218 تلميذاً،
- ثانوية سعدي الصديق: 1152 تلميذاً.

بلغ العدد الكلي لطلاب السنة الثاني كما يلي:

- ثانوية فاطمة الزهراء: 512 تلميذاً،
- ثانوية سعدي الصديق: 408 تلميذاً.

تم اختيار هاتين الثانويتين وفق الطريقة العشوائية البسيطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(210) تلميذاً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مدينة تبسة، وتم اختيارهم بأسلوب غير عشوائي وبطريقة العينة القصدية وهذا بناء على ما يلي:

تم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي تجنبا لوجود الاضطرابات الانفعالية لدى تلاميذ السنة الأولى التي يمكن أن يسببها الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي، كذلك تفاديا للقلق والخوف والضغوطات الذي ينتج عن الاستعداد لامتحان الباكالوريا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

***خصائص العينة:**

- حسب متغير الجنس:

جدول (1)خصائص العينة من حيث متغير الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	96	%45.71
إناث	114	%54.28
المجموع	210	%100

يتضح من خلال الجدول (1) أن التلاميذ من جنس الإناث بلغت نسبتهم(54.28%) أكثر من عدد التلاميذ من جنس الذكور، حيث بلغت نسبتهم(45.71%).

- **حسب متغير العمر**: تتراوح أعمار أفراد العينة من 16 إلى 18 سنة.

أدوات الدراسة:

- **مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين من إعداد " أمال باظه"**: قامت معدة المقياس وفقا لما قدمه (Foulds، 1965) من فكرة العقابية العامة وقسمها إلى عقابية داخلية، والعقابية الخارجية وتم تصميم استبيان العدائية واتجاهها، أيضا على دراسة (Quatsn، 1994) الذي وضع بعد الغضب ضمن المقاييس الفرعية للعدائية العامة. وقامت بعد ذلك بتصميم اختبار لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال سنة (1996) في صور ثلاثة منها السلوك العدواني الجسدي واللفظي وغير المباشر، ويقصد بالسلوك غير المباشر في هذا الاختبار العدائية والعدوان ذا الصبغة الأدبية أو الاجتماعية التعبيرية.

وبناء على ما تقدم يشمل الاختبار الحالي على أربعة أبعاد أساسية وهي: 1- السلوك العدواني المادي، 2 – السلوك العدواني اللفظي، 3 – العدائية، 4 – الغضب.

ويشمل كل مقياس فرعي على (14) بندا، وبالتالي يتكون المقياس ككل من (56) عبارة والمقياس ككل بمختلف مقاييسه الفرعية موضح في الملحق رقم (01). وتقع الإجابة على بنود المقياس في خمس مستويات تتراوح بين (04- 0) وتتحدد بالتعبيرات المحددة لدرجة تكرار السلوك بالتعبيرات الثالثة (كثير جدا، كثيرا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) (4،0،1،2،3)، والدرجة العالية تدل على مستوى عدواني

أو مستوى عدائي، أو غضب عالي، والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على انخفاضهم، ويمكن حساب الدرجات لكل بعد على حدة أو الدرجة الكلية،

فيما يلي جدول يوضح المستويات للدرجات على المقياس لكل بعد:

جدول (2) مستويات الدرجات على المقياس لكل بعد

المستوى	الدرجات
المستوى الأول	43 – 56
المستوى الثاني	39–42
المستوى الثالث	15–28
المستوى الرابع	0 – 14

يمثل المستوى الأول أعلى الدرجات والثاني يليها في الترتيب، ثم المستوى الثالث والمستوى الرابع منخفض لكل بعد على حدة من الأبعاد الأربعة.

وقد قامت معدة المقياس بتقنين المقياس كالتالي:

1– الثبات:

1– 1 – إعادة التطبيق: حيث تم التوصل إلى معامل الثبات لبعد العدوان المادي (0.86)، و(0.88) لبعد العدوان اللفظي، (0.75) لبعد العدائية، (0.77) لبعد الغضب، والدرجة الكلية (0.82) على طلاب الفرقة الأولى في كلية التربية بكفر الشيخ.

1– 2 – الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل الارتباط بين المقاييس الأربعة الفرعية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (3) معامل الارتباط بين المقاييس الأربعة الفرعية

أبعاد المقياس	العدوان المادي	العدوان اللفظي	العدائية	الغضب
العدوان المادي	---			
العدوان اللفظي	0.83	–		
العدائية	0.75	0.85	–	
الغضب	0.73	0.74	0.81	–

2 – الصدق:

2 – 1 – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وتم تعديل البنود والعبارات تبعا لآرائهم وتوجيهاتهم واستبعاد بعضها الآخر.

2 – 2 – صدق المقارنة الطرفية: تم حساب الفروق بين الحاصلين على أعلى الدرجات وأقل الدرجات وكانت قيم 'ت' كالتالي: (3.80، 4.60، 4.23، 5.22) وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (باظه، 2003، 4)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل حساب صدق وثبات مقياس السلوك العدواني للمراهقين ومدى ملائمته للبيئة الجزائرية استخدمت الباحثة نظام (spss,20)، وذلك بالاعتماد على العمليات الإحصائية التالية:

- تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين وغير متساويتين وغير متجانسة، وهذا للتوصل للفروق بين درجات المجموعات الدنيا والمجموعات العليا لإفراد عينة الدراسة أثناء حساب الصدق التمييزي، للتأكد من صدق مقياس السلوك العدواني للمراهقين.
- تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات مقياس السلوك العدواني للمراهقين.
- تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لحساب ثبات مقياس السلوك العدواني للمراهقين وفق طريقة إعادة الاختبار.

عرض النتائج ومناقشتها:

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: " تمتلك الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية".

1- 1- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض المقياس على المحكمين وهم تسعة من أساتذة الجامعة في كل من جامعةعنابة، وجامعة بسكرة، وجامعة باتنة، منهم (9) أساتذة في تخصص علم النفس العيادي، و(1) أساتذة في تخصص الأدب العربي، وقد اتفق جميعهم على صلاحية عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي لقياس ما صمم لقياسه ومناسبتها من حيث اللغة ولم يجروا فيها أي تعديل.

1- 2 – الصدق التميزي (المقارنة الطرفية):

***الصدق التميزي الخاص بالمقياس الفرعي الأول(مقياس السلوك العدواني المادي):**

قامت الباحثة بأخذ (27%) من أعلى درجات المقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي) و(27%) من أدنى درجات القائمة للعينة التي تتكون من(210) فرداً، وهذا بعد ترتيب هذه الدرجات تصاعديا فتصبح مجموعتان تتكون كل منها من(13) فرداً لأن (50 0.27x = 56)،ومنه نأخذ (56) أفراد من المجموعة العليا(56) أفرد من المجموعة الدنيا، ثم نستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بينهما وهذا باستخدام نظام (Spss,20) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (5) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على المقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي)

المقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي)	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
	المجموعة الدنيا	56	44.52	6.31	08.30	دالة عند 0.01
	المجموعة العليا	56	72.81	7.98		

يتبين من جدول (5) أن قيمة "ت" (08.30) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن المقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي) يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالمقياس الفرعي الأول يعتبر صادقة فيما تقيسه.

***الصدق التميزي الخاص بالمقياس الفرعي الثاني(مقياس السلوك العدواني اللفظي):**

تم حساب الصدق بنفس الطريقة السابقة في المقياس الفرعي الأول، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (6) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي)

المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي)	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
	المجموعة الدنيا	56	35.98	4.29	07.23	دالة عند 0.01
	المجموعة العليا	56	41.95	7.26		

يتبين من الجدول (6) أن قيمة "ت" (07.23) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن المقياس الفرعي الثاني(مقياس السلوك العدواني اللفظي) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالمقياس الفرعي الثاني يعتبر صادقة فيما تقيسه.

***الصدق التميزي الخاص المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب):** وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (7) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على المقياس الفرعي الثالث (مقياس العدائية)

المقياس الفرعي الثالث (مقياس العدائية)	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
	المجموعة الدنيا	56	32.69	3.19	06.78	دالة عند 0.01
	المجموعة العليا	56	50.24	6.89		

يتبين من الجدول (7) أن قيمة "ت" (6.78) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن المقياس الفرعي الثالث (مقياس العدائية) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالمقياس الفرعي الثالث يعتبر صادقة فيما تقيسه.

***الصدق التميزي الخاص المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب):** وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول(8) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب)

المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب)	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
	المجموعة الدنيا	56	38.97	4.15	07.29	دالة عند 0.01
	المجموعة العليا	56	49.27	6.59		

يتبين من الجدول (8) أن قيمة "ت" (07.29) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالمقياس الفرعي الرابع يعتبر صادقة فيما تقيسه.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: " تمتلك الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية".

وللتحقق من الفرضية الثانية تم حساب ثبات الدليل بطرقتين كالتالي:

2 - 1 – الثبات وفق طريقة حساب معامل (ألفا كرونباخ):

*** معامل (ألفا كرونباخ) الخاص بالمقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي):**

لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي) باستخدام معامل ثبات (ألفا لكرونباخ)، وهذا باستخدام نظام (Spss 20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.781)، ومنه فالمقياس الفرعي الأول يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

*** معامل (ألفا كرونباخ) الخاص بالمقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي):**

لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي) باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، وهذا باستخدام نظام (Spss,20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.749)، ومنه فالمقياس الفرعي الثاني يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

*** معامل (ألفا كرونباخ) الخاص بالمقياس الفرعي الثالث (مقياس العدائية):**

لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي) باستخدام معامل ثبات (ألفا لكرونباخ)، وهذا باستخدام نظام (Spss 20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.779)، ومنه فالمقياس الفرعي الثالث يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

*** معامل (ألفا كرونباخ) الخاص بالمقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب):**

لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس الفرعي الثاني (مقياس الغضب) باستخدام معامل ثبات (ألفا لكرونباخ)، وهذا باستخدام نظام (Spss 20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.668)، ومنه فالمقياس الفرعي الرابع يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

2 – 2 – الثبات وفق طريقة إعادة التطبيق:

قمنا بتطبيق المقياس بمختلف مقاييسه الفرعية على عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة في نفس ظروف تطبيق المقياس في المرة الأولى، وذلك بفاصل زمني بين التطبيقين قدره أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين، وتم الحصول على النتائج التالية:

*** النتائج الخاصة بالمقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي):**

جدول (9) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالمقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.789	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال الجدول (9) أن معامل الارتباط بيرسون (0.789) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فالمقياس الفرعي الأول (مقياس السلوك العدواني المادي) على درجة عالية من الثبات.

*** النتائج الخاصة بالمقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني اللفظي):**

جدول (10) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالمقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني المادي)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.725	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال الجدول (10) أن معامل الارتباط بيرسون (0.725) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك العدواني المادي) على درجة عالية من الثبات.

*** النتائج الخاصة بالمقياس الفرعي الثالث (مقياس السلوك العدائية):**

جدول (11) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالمقياس الفرعي الثاني (مقياس العدائية)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.669	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن معامل الارتباط بيرسون (0.669) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه المقياس الفرعي الثالث (مقياس العدائية) على درجة عالية من الثبات.

*** النتائج الخاصة بالمقياس الفرعي الرابع (مقياس السلوك الغضب):**

جدول (12) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالمقياس الفرعي الثاني (مقياس الغضب)

التطبيق	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.678	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال الجدول (12) أن معامل الارتباط بيرسون (0.678) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه المقياس الفرعي الرابع (مقياس الغضب) على درجة عالية من الثبات.

خاتـمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي من إعداد "أمال باظه " والتأكد من مدى ملائمته للتطبيق في البيئة الجزائرية، وقد أشارت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول أن مقياس العدوانية بمقاييسه الفرعية بكل من (السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية، الغضب) يتمتع بدرجة عالية من الصدق الظاهري حيث كانت العبارات واضحة ومفهومة وتقيس الغرض فعلا الذي أعدت من أجله هذه الأخيرة، وصدق التميزي حيث تراوحت قيم "ت" المقاييس الفرعية الأربعة من (8.39- 7.23) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والخاص بدلالات الثبات لمقياس السلوك العدواني فقد أشارت النتائج إلى أن المقاييس الأربعة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، والتي حسبت وفق طريقتين، فعند حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) تحصلنا على معاملات دالة إحصائيا حيث تراوحت قيمها ما بين (0.781- 0.668) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أنه عند إعادة تطبيق المقياس بمختلف المقاييس الفرعية كانت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائيا حيث كانت ما بين (0.789- 0.669) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

مقترحات الدراسة:

وبناء على هذه النتائج التي تشير إلى تمتع مقياس السلوك العدواني والعدائي بقدر جيد من الصدق والثبات، تعزز ثقتنا فيها كأداة ملائمة للكشف وتشخيص مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين في المجتمع الجزائري، ولذا نقترح ما يلي:

- الاعتماد على الصورة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين من إعداد "أمال باظه" في البيئة الجزائرية.
- هناك حاجة إلى إجراء العديد من الدراسات في البيئة الجزائرية على عينة أكبر من المراهقين للتحقق من الصدق والثبات بشكل أكثر دقة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول عملية تقنين هذا المقياس باستخدام مؤشرات صدق وثبات أخرى.
- تقنين مقاييس أخرى لقياس السلوك العدواني للمراهقين، لقلة هذه المقاييس لصالح هذه الفئة العمرية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو الدلو، جمال (2009). *الصحة النفسية*. عمان: دار أسامة للطبع.

البناء، حياة خليل، وآخرون (2006). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب من جامعة الكويت، *دورية دراسات نفسية*.16(02).291- 312.

الزعبي، أحمد (2011). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين المتفوقين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.7(4). 419- 431.

السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). *مشكلات المراهقة الاجتماعية والنفسية والدراسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الصالح، تهاني محمد عبد القادر(2012). *درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

المغربي، سعد (1987). في سيكولوجية العدوان والعنف. *مجلة علم النفس*.(01). 25-36

المفتي، بيرفان(2002). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تحليل السلوك العدواني لأطفال ما قبل المدرسة. *مجلة التربية الرياضية*. 11(4).131-154

الهمشري، محمد قطب، وعبد الجواد، وفاء(2000). *عدوان الأطفال*.(ط.2).الرياض: الناشر مكتبة العبيكان.

باظه، أمال (2001). *الشخصية والإضطرابات السلوكية والوجدانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظه، أمال(2003). *مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بدير، كريمان محمد(2010). *مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها*. د.ب: د. ن

حسين، محي الدين، وآخرون(1983). *السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات دراسة عالمية في البحوث والسلوك والشخصية*.مصر: دار المعرف.

سليمان، عبد الرحمن، والببلاوي، إيهاب، وعبد الحميد، أشرف (2006). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*.الرياض: دار الزهراء.

عبد السلام،عبد الغفار(1990). *مقدمة في الصحة النفسية*.القاهرة: دار النهضة العربية.

عز الدين، خالد(2010). *السلوك العدواني عند الطفل*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عزام، زياد(2011). *السلوك العدواني في مرحلة المراهقة*.تاريخ الاسترجاع: 14، أفريل، 2016 من http://www.ziadazzam.com/showthread.php?t=4582

فايد، حسين(2004). *العدوان والاكتئاب*.القاهرة : مؤسسة حورس الولية للنشر.

قطب، خليل(1996). *سيكولوجية العدوان*. مصر: مكتبة الشباب.

مختار، وفيق صفوت (1999). *مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج*. القاهرة: دار العلم والثقافة.

معمرية، بشير(2007). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*.(ج.01)، الجزائر: منشورات الحبر تعاونية عيسات إدير.

ملحم، سامي محمد (2001). *علم النفس النمو و دوره في حياة الإنسان*. الأردن: دارالفكر.

السيد، عبد العال(1992). *نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني*. القاهرة: مكتبة سعيد رأفت.

ـــــــــــــ (2014). المراهقة والسلوكيات السلبية. *مجلة لها*. تاريخ الاسترجاع:19 أفريل 2016 من http://www.lahamag.com/Details/2932

المراجع الأجنبية:

Pohlvan.f (2002). *Les Conduite a Agressive Arman colin*. Paris: Edito Cerps International.

الملحق (1): يوضح مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ " أمال باظه"

الاسم:..... **،الجنس:**..... **، السن :**..... **السنة الدراسية:**..... ،

تاريخ تطبيق المقياس :.....

التعليمة:

إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى كل فرد فحدد درجة انطباقها عليك في خمس مستويات، وليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل هي تساعدك على فهم أكثر لشخصيتك.

وشكرا على حسن تعاونكم في تطبيق هذا الاختبار.

أولا – مقياس السلوك العدواني المادي:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1 – في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.					
2 – إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعاً لضربه.					
3 – أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة.					
4 – أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثيرت.					
5 – أقدم على العنف لحماية حقوقي.					
6 – أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي.					
7 – أرد الإساءة البدنية بأقوى منها.					
8 – أندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كافي .					
9 – أحيانا أفكر في إيذاء شخص مابدون سبب كاف .					
10 – أضايق الحيوانات وأعذبها.					
11 – أشعر بالإندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين .					
12 – أشارك في المشاجرات بدون سبب .					
13 – أستمتع أحيانا بتعذيب من أحب.					
14 – لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعا على أي إساءة بأقوى منها.					

ثانيا – مقياس السلوك العدواني اللفظي:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1 – أسئ للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم.					
2 – أميل للمجادلة والنقاش.					
3 – عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه.					
4 – إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد عليه بأكثر منها.					
5 – يطلق على أصدقائي أنني مجادل.					
6 – في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي.					
7 – أستطيع إثارة من حولي لفظيا.					
8 – أميل للسخرية من آراء الآخرين.					
9 – عندما أختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم.					
10 – إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل.					
11 –.أستطيع إثارة من حولي لفظيا بسهولة.					
12 – كثيراً ما أذكر الأفراد بأخطائهم علنياً.					
13 – أسئ لفظيا للآخرين بدون سبب كافي.					
14 – لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار.					

ثالثا– مقياس العدائية:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1 – أشعر وكأن الناس يدبرون المكائد لي من خلفي.					
2 – أشك وأرتاب في الصداقة الزائدة.					
3 –أميل إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد.					
4 – من السهل على خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي.					
5 – أميل لعمل عكس ما يطلب مني.					
6 – أشعر بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات.					
7 – أشعر بالسعادة إذا اختلف زملائي.					
8 – أوجه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي.					
9 – يقيم الأفراد الصداقات للاستفادة منها.					
10 – أشعر برغبة ففي عمل عكس ما يطلب مني.					
11 – لو لم يكد الناس لي لكنت أكثر إنجازها.					
12 –أشعر في كثير من الأوقات أني ارتكبت خطا ما.					
13 – أشعر أن الناس يغارون من أفكاري.					
14 – أوجه اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم.					

ثالثا– مقياس الغضب:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1 – أشعر أنني شخص متقلب المزاج.					
2 – من الصعب على ضبط مزاجي.					
3 – أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد.					
4 – أتضايق كثيرا من عادات المحيطين بي.					
5 – أشعر أن لدي حساسية شديدة للنقد.					
6 – من الصعب علي التخلص بسهولة مما يؤلمني.					
7 – أشعر في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار.					
8 – لا أستطيع تحمل هفوات الآخرين وأخطائهم.					
9 – ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي.					
10 – يغضبني عادات أفراد أسرتي.					
11 – ينفذ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين.					
12 – لا أتحمل النقد من الآخرين.					
13 – أغضب بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون.					
14 – أشعر بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي.					

فاعليـة برنـامج إرشـادي لتنميـة الوعـي بمفاهيـم العولـة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز

طلبة الصف التاسع الأساسي نموذجا

د. صادق حسن غالب الشميري
جامعة تعز، اليمن

د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز، اليمن

استلم بتاريخ: 07-08-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 23-12-2016 قبل للنشر بتاريخ: 10-02-2017

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز– طلبة الصف التاسع الأساسي نموذجاً, وبناء برنامج إرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لديهم، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين(الضابطة والتجريبية). تمثلت عينة البحث الأساسية بـ(20) طالباً من طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي تم توزيعهم بالتساوي (10) طلاب في المجموعة التجريبية و(10) طلاب في المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحثان أداتين هما: مقياس الوعي بالعولمة للأميري وكودي (2008) والبرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بالعولمة (إعداد الباحثان). توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لديهم مستوى وعي منخفض بمفاهيم العولمة بكل مكوناتها، وبعد بناء البرنامج الإرشادي وتنفيذه جاءت النتائج الإحصائية مؤكدة فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي؛ الوعي؛ مفاهيم العولمة؛ طلبة التعليم الأساسي.

The potency of guiding program to develop awareness of the concepts of globalization among primary education students in the countryside of Taiz province

primary ninth grade students

Sadiq Hassan Ghalib AL-SHAMIRI
Taiz University, Yemen

Adnan Mohammed Abdo ALQADHI
Taiz University, Yemen

Abstract

The current study aims at measuring the awareness of the concepts of globalization among the 9th grade students of the primary in the countryside of Taiz governorate and constructing a counseling program to develop their awareness of the concepts of globalization. The researchers used the experimental method. The sample of the study included (20) students from the 9th grade, divided equally into an experimental group and a control group. The researchers used two tools: The Awareness of Globalization Scale of Al-Amiri and Cody (2008) and a counseling program to develop the awareness of the concepts of globalization (prepared by researchers). The results indicated that students of the 9th grade of the primary education have low awareness of the concepts of globalization and that the proposed counseling program was effective in terms of developing awareness of the concepts of globalization among students of the 9th grade.

Keywords: guiding program, awareness, concepts of globalization, primary education students.

مقدمة:

شهدت نهاية القرن العشرين العديد من التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبرزت ظاهرة العولمة حديثاً وبدأت تفرض نفسها بقوة في أرجاء المعمورة وفي مختلف المجالات خاصةً في ظل سيطرة نظام القطب الواحد، وصراع الحضارات، وتقدم وسائل الاتصالات والإعلام والمواصلات، والتقدم التكنولوجي الذي أصبح العالم بموجبه قريةً كونيةً صغيرةً، سهل إمكانية التعرف على ما يدور داخلها بسهولة (Swanger, 2002, 15)؛ الأمر الذي جعل العولمة أكثر استحواذاً على الرأي العام، وواحدةً من أهم التحديات الحضارية التي شغلت كثير من الحكومات والهيئات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية بهدف التصدي لها أو التوافق معها، باعتبارها ظاهرة معقدة، وغامضة اختلف حولها الناس بين مؤيدين ومعارضين ومشككين، فالمؤيدون يرون أنها حتمية ويجب الاستفادة منها وأنها تكرس قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، واحترام إرادة الشعوب في تقرير مصيرها، وتوفير الأجواء المناسبة للتعايش بين الثقافات، وتقدم للإنسان شتى أنواع العلوم والمعارف، وأنها تعد لمستقبل وردي يحقق التقدم والرقي للمجتمعات، وأنها إحدى خصائص ومميزات الألفية الثالثة، وأنها حقيقة لا مفر منها، ولا يمكن لأي مجتمع البقاء بمعزل عن نفوذها وقوة تأثيرها.(مقداد، 2006، 1204؛ كنعان، 2006، 1318؛ العطيوي، 2006، 852؛ سالم، 2006، 4)

يرى المعارضون أنها تمثل أخطاراً داهمة وأفكاراً هدامةً من حيث تأثيرها على قيم وعادات وتقاليد الشعوب، وأنها تحمل أخطاراً ومآزق تهدد صحة الأفراد والبيئة بالتلوث، وتوفر الجو المناسب لانتشار العنف وتداول المخدرات، وفيها يسود التغابن الاجتماعي وعدم تساوي الفرص وضياع العدالة، وأنها تحمل بذور الظلم بين وداخل الدول، وهناك من يرى أنها جريمة تقضي على الخصوصية التي تعمل على تمايز الشعوب، و تعمل على إضعاف الانتماء الوطني للأمة والجماعة. (شاهين، 1999، 40)

هناك من يرى أن القرن الحادي والعشرين ينذر بصراعات جديدة بين العولمة والوطنية والمشككون يحاولون الاستفادة القصوى مما فيها من إيجابيات، والحيطة والحذر مما فيها من سلبيات ولذا علينا أن نعي بها ونفهمها بما لها وما عليها، بعيداً عن كل تهوين أو تهويل. (السلطان، 2006، 161)

أي أن العولمة أصبحت حقيقة علينا أن نعي ونفهم معانيها المختلفة ومقاصدها المتباينة، وأن نعمل للتكيف معها وعدم الخوف منها، فعادةً ما يثير أي جديد المخاوف لدى الأفراد والمجتمعات لذا على الجميع اليوم أن يتحول من دور المتلقي السلبي إلى دور المشارك الفاعل لأن العولمة بقدر ما تتضمن من التحديات فإنها تحمل فرصاً وإمكانيات يجب استغلالها والاستفادة منها وذلك بالتعامل الحكيم مع معطياتها والإفادة منها ولم يأتي ذلك إلا من خلال الوعي التام بكل جوانبها، فيبدو أن أكثر ما يشغل العالم هو الآثار التي أفرزتها العولمة ومعرفة خطرها الحقيقي والمعنوي على الأمم. (البشير، 2006، 1442)، حيث إن آثار العولمة لن تقف عند محددات الحاضر بل سيكون تأثيرها في إحداث

المفاجآت في المستقبل سواء من حيث ماهيتها أو من سيتأثر بها، وحجم ونوع وشكل هذا التأثير. (حسن، 2006، 80)

وفي هذا الإطار هناك دراسات علمية توصلت من خلال جمع بيانات في الفترة ما بين 1980م – 2000 م إلى أن العولمة السياسية تترك أثراً إيجابياً في رفاهية وحقوق الإنسان، بينما العولمة الاقتصادية والاجتماعية تتركان آثاراً سلبية على رفاهية وحقوق الإنسان. (الجلال، 1999، 32؛ عثمان، 2006، 568)

يرى علماء النفس والإرشاد النفسي إن إنسان القرن الحادي والعشرين إذا لم يتسلح بالصفات الجديدة التي تواكب عصر العولمة، فإنه سوف يتعرض لعدة ضغوط نفسية وعصبية وفسيولوجية لإخفاقه في ملاحقة التغيرات المتقدمة والمتسارعة التي قد تتجاوز قدرته على التلقي والاستيعاب. (عبد الصمد، 2005، 317)

لذا من الطبيعي أن يكون للإرشاد النفسي في المرحلة الحالية دوراً مهماً وإسهاماً فاعلاً من حيث تقديم الاستراتيجيات والبرامج الإرشادية والاقتراحات التي يمكن أن تساعد طلبة المدارس بشكل خاص على تطوير إمكانياتهم الإبداعية في سبيل مواكبة متطلبات العصر الحالي بشكل يساعد على التعامل الإيجابي والفعال مع الجوانب المتعلقة بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والصحية والنفسية المرتبطة بالتحولات المرافقة للعولمة، وهذا ما جعل الباحثان يفكران ببناء برنامج إرشادي لغرض زيادة الوعي بالعولمة لدى طلبة التعليم الأساسي.

إشكالية الدراسة:

يمثل القرن الحادي والعشرون تناقضات متعددة، فنحن نشاهد التقدم الهائل في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والثقافية، وفي الوقت نفسه نشاهد أزمة اضمحلال للقيم الأخلاقية مقابل بروز القيم الاقتصادية، وذوبان الثقافات في بعضها، وبطالة طالت حاملي أعلى الشهادات، لقد أصبح العالم اليوم أشبه بقرية كونية صغيرة يعلم الإنسان كل ما يحدث فيها، وتضاءلت فيها تأثيرات حواجز الجغرافيا والتاريخ والسياسة، فقد أزيلت كل الحواجز الحدودية وبرزت ظواهر اجتماعية مختلفة تركت بصماتها في مختلف مجالات الحياة، ومن تلك الظواهر وأكثرها إثارة ظاهرة العولمة. (إسماعيل، 2006، 414)

فبرغم الاهتمام المتزايد والجهود التي بذلت بهدف فهمها إلا أنها مازالت تعاني الكثير من الغموض والتعقيد سواءً فيما يتعلق بمفهومها أو أنواعها أو الآثار التي تتركها فهل هي ظاهرة جديدة أم قديمة؟ وهل هي حالة إيجابية أم سلبية؟ هل هي حالة طارئة مصيرها إلى الزوال أم حالة باقية؟ هل يجب التوافق معها أم رفضها؟ هل نتجاهلها أم نتقبلها؟ هل الطلبة يفهمون معناها أم يجهلونها؟ هل يمتلكون من الأساليب والوسائل والمهارات ما يجعلهم يتعاملون معها أم يجهلون كل ما يساعدهم على التعامل معها؟ (مدكور، 2006، 1069)

هناك من يرى أن العولمة مازالت في بدايتها، وأنها تمتلك من قوة الدافع والبقاء ما يمكنها من النمو والانتشار، وأنها تعمل على تقسيم العمل وانتشار التكنولوجيا وزيادة الإنتاج المادي والمعلوماتية وتوفيرها لمن يريدها، وأنها قدر محتوم للبشرية ولا مفر منها ولا بديل عنها بسبب ثورة الاتصالات والتكنولوجيا، وهناك من يرى أنها استعمار بثوب جديد تشكله المصالح الاقتصادية، وأنها نتاج طبيعي لوجود الفكر الرأسمالي الذي لا يعترف بحدود جغرافية أو حواجز ثقافية، وأنها آتية من مراكز دينها غير ديننا، بل قد تنكر الأديان كلها وتهدد عقيدة الأمة وهويتها، بل تهدد نمط الحياة بأكمله (غندور، 1999، 83)، وآخرون يرون أنها في طريقها إلى الاضمحلال، وهناك من يرى أنها زاخرة بالفرص التاريخية التي تستحق أن نسعى إليها، وهناك من يرى أنه من العبث ضياع الوقت في السير وراءها وهناك من يرى أنها تتطلب عقلية علمية تحليلية ناقدة، تستوعب عالمية التفكير والقضايا والواجبات والحقوق، وأنه من المستحيل التعامل معها بعقلية قديمة تقليدية. (الطرابلسي،1999، 52؛ أحمد، 2006، 1112)

هناك من يرى أن العولمة تسعى إلى صناعة اتجاهات لصالحها في البلدان مستفيدة من قاعدة مؤداها إن التغيير المعرفي يقود إلى التغيير السلوكي والوجداني الخاص بالولاء والقيم، وهذا الأسلوب يخفي وراءه أضراراً خطيرة، تحتاج إلى وقفة جادة والمزيد من المسؤولية، هذا بالإضافة إلى أن كثير من نتائج الدراسات التي أجريت على الطلبة في هذا المجال توصلت إلى أنهم يرون أن للعولمة تأثيراً سلبياً على الثقافة المحلية، والقيم، والمعتقدات الدينية والأخلاقية، وتمثل خطراً حقيقياً للهوية الثقافية والانتماء الوطني، وهناك من يرى أنها خلقت واقعاً جديداً للهيكل والنسق الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وتوصلت بعض الدراسات، مثل دراسة حجاج (2003) دراسة القاسم (1425هـ)، دراسة الطريري (1435هـ)، دراسة رجب (1423هـ) (عبد الصمد، 2005، 318؛ صائغ، 2006، 1168) أن للعولمة تأثيرها النفسي على الأفراد والتي تظهر من خلال فقدان الأمل والثقة في المستقبل وانسداد الآفاق أمام عيون الأجيال الجديدة الشابة خصوصا وانتشار مشاعر اليأس والقنوط والتشاؤم والإحباط والنزوع إلى تبني الأفكار والمواقف المتطرفة والمتشنجة والانفعالية وردود الفعل المتهورة والغضب والحدية السريعة في الحديث والطرح والاستجابة للاستثارة بسرعة والقلق بكافة أشكاله والتوتر العصبي والتدين المغشوش والمنحرف والخيارات الأيديولوجية الاستقطابية الحادة. (حجاج؛ 2003، 86)

مما سبق يمكن القول أن كلاً من المواقف المؤيدة والمعارضة ينطوي على جزء من الحقيقة التي لا يمكن تجاهلها، وإنه مهما تباينت الآراء وتعددت الاتجاهات بشأن ظاهرة العولمة، إلا أنها أصبحت أمراً واقعاً فرض نفسه وبقوة، وفي مختلف المجالات، الأمر الذي بدوره يفرض علينا أن نتوافق مع معطياتها، ونتفاعل معها بمنهجية تمكننا من الاستفادة منها، وإلا فسنجد أنفسنا نسبح ضد التيار.

لا شك أن طلبة التعليم الأساسي وخاصة الصف التاسع هم الشريحة التي تستهدف العولمة إعادة صياغتها لأسباب عديدة منها، أنهم الفئة الأكثر في دول العالم الثالث وهم الشريحة الأكثر رفضا للنظام الاجتماعي والسياسي، وذلك لعجز الأنظمة السياسية في بعض المجتمعات، من إشباع حاجاتهم

الأساسية، ثم هم الشريحة الأكثر قابلية لإعادة التشكيل لأن صياغتها صياغة نظامية تتم وفق متضمنات الثقافة المحلية والقومية، ثم هم الشريحة الأكثر ميلاً إلى كل ما هو جديد بحكم المرحلة العمرية التي هم فيها – مرحلة المراهقة (خلف، 2010، 3)، لذا هم يتمردون على الماضي بكل أشكاله كما أنهم الشريحة التي يعول عليها المجتمع قيادة حركة التطور والبناء والتحديث فيه، خاصة وأن على هـؤلاء الفئة أن تساير التغيرات والتحـولات المتسارعة والمستجدة، وتعـالجها، ولعل العـولمة من أبرز تلك القضايا المستجدة، لذا فالإرشاد النفسي يسعى إلى توسيع فرص اختيار الطالب والمراهنة على مبادراته من أجل الارتقاء بأوضاعه وقدراته الذاتية المعرفية وغيرها، ومن هنا تزداد المشكلة حدةً ويصبح البحث فيها ليس بالأمر الهين ولاسيما أنه في هذا البحث سيتم تناول ظاهرة العولمة من ناحية نفسية إرشادية، ومن كل ما سبق من دراسات واتجاهات نظرية للعولمة ومعايشة لواقع الشباب اليمني خاصة في شباب الريف أثار لدى الباحثين الهمة لبناء برنامج إرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة التعليم الأساسي، في ريف محافظة تعز، ومن ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي، ما مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز– طلبة الصف التاسع الأساسي نموذجاً؟ وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالي:

1- ما مستوى الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة التعليم الأساسي في ريف محافظة تعز– طلبة الصف التاسع الأساسي نموذجاً؟
2- هل هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
3- هل هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
4- هل هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بين التطبيق البعدي والتتبعي (بعد شهرين) للبرنامج الإرشادي؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيات التالية:

5- هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين الوسط الفرضي لمقياس الوعي بمفاهيم العولمة ومتوسط درجات أفراد العينة.
6- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

7- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

8- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بين التطبيق البعدي والتتبعي (بعد شهرين) للبرنامج الإرشادي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مستوى وعي طلبة الصف التاسع الأساسي بمفاهيم العولمة.

2- التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

3- التأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بعد شهرين من تطبيقه.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

أ. **أهمية نظرية:** وتتمثل فيما يأتي:

1- أنه يتناول ظاهرة اجتماعية فكرية اقتصادية سياسية عالمية معقدة من منظور نفسي.

2- يعد البحث الأول على المستوى المحلي (حسب علم الباحثان) يتناول فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الوعي بالعولمة أي أنه حاول توظيف الإرشاد النفسي الوقائي في معالجة قضايا معاصرة .

3- يمثل دعوة للشباب والتربويين والنفسيين بضرورة التفاعل مع العولمة بعقلية متفتحة وواعية ومدركة.

4- يمثل محاولة لإثبات أن الإرشاد النفسي يسهم بفهم الظواهر الاجتماعية المعقدة والمختلفة، ومنها ظاهرة العولمة التي فرضت نفسها بقوة على الساحة المحلية والعربية والعالمية.

ب. **أهمية تطبيقية:** وتتمثل فيما يلي:

1- يوفر البحث الحالي برنامج إرشادي يمكن لباحثين آخرين استخدامه لتنمية الوعي بالعولمة لدى فئات وشرائح اجتماعية متعددة.

2- يمكن للعديد من الجهات الحكومية، ومؤسسات المجتمع المدني، ومراكز الإرشاد النفسي الاستفادة من نتائج البحث الحالي من خلال قيامها بأنشطة موجهة نحو القضايا المختلفة للعولمة، وإقامة الندوات، والورش، والأسابيع الثقافية، والمسابقات، ونشر الملصقات، وإقامة المسرحيات حول العولمة بما من شأنه تنمية وعي كافة فئات وشرائح المجتمع بالعولمة.

3- يمثل استجابة للدعوات والمؤتمرات العالمية، والدراسات التي نادت بضرورة الاهتمام بالعولمة ومعرفة آثارها النفسية واكتساب الطرق المناسبة للتفاعل معها أكثر من أي وقت مضى.

4- يتناول شريحة مهمة هم طلبة الصف التاسع حيث شعر الباحثان أنه يجب أن ينمى معارفهم بقضايا معاصرة لها آثارها النفسية والاجتماعية على الأفراد – في الوقت الراهن- كون هذه العينة المستهدفة بالبرنامج يعيشون في مرحلة المراهقة التي تزيد فيها التساؤلات والتمرد عن التراث الثقافي والمحلي والتقليد لكل جديد لذا الوعي بهذه الظاهرة يقلل من الآثار النفسية لها، ويساعدهم في توجيه طاقاتهم النفسية نحو التغيير الاجتماعي، والثقافي الراقي الذي يناسب الثقافة المحلية في الواقع اليمني.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالعولمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة تعز للعام الدراسي 2016/2015م، الذين لديهم وعي منخفض بالعولمة بمختلف مكوناتها.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: البرنامج الإرشادي

- تعريف (هجرس، 2003): "مجموعة من الخدمات التي تتضمن الإرشادية المختلفة التي تهدف إلى إحداث تغيير معين في حالة أو موقف ما للفرد أو للجماعة وذلك من خلال اكتساب الخبرات الجديدة التي تساعد على النمو العقلي والاجتماعي والمهني والأكاديمي، وقد يشترك في تنفيذه جهات عدة ضمن المؤسسة التربوية والتعليمة". (هجرس، 2003، 17)

- تعريف العاسمي (2006): "برنامج منظم ومخطط بهدف تقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية للمسترشدين وكما يشارك في تخطيطه وتنفيذه وإعداده فريق من المختصين في العمل الإرشادي، وأيضا هم معنيون في تقييم البرنامج ومعرفة مدى نجاحه أو فشلة وبالتالي ضمان سير إجراءات البرنامج حتى الإنهاء وتحقيق الجدوى". (العاسمي، 2006، 11) وقد تبني الباحثان التعريف النظري للعاسمي (2006) كونه يشمل كل عناصر المفهوم.

يعرف الباحثان البرنامج الإرشادي إجرائياً في البحث الحالي بأنه، مجموعة أنشطة مخططة ومعدة مسبقاً، وفق أسس ومناهج علمية مختلفة، هدفها إكساب أفراد المجموعة الإرشادية معارف وخبرات جديدة تساهم في تنمية وعيهم بالعولمة بمختلف مكوناتها.

ثانياً: الوعي: يعرفه الموسوي(1993) بأنه،" مجموعة الاتجاهات والمشاعر والأفكار والمفاهيم والتصورات التي تحدد إدراك الفرد للواقع المحيط به، وفهمه له ولتصوراته الراهنة والمستقبلية له". (الموسوي, 1993، 51)

ثالثا: العولمة: اختلفت الآراء حول معنى العولمة، فالبعض يرى أنها ظاهرة اقتصادية، والبعض الآخر يرى أنها ثقافية، وآخرون يرون أنها اجتماعية؛ وقد يعود ذلك إلى أن المصطلح عندما ظهر في

الأدبيات الغربية قد عانى من اختلافات اللغات وتعدد الأطر النظرية والاتجاهات الفكرية ويمكن استعراض بعض تعريفات العولمة كما يلي:

– تعريف(برغوث، 2006، 720): "عملية تعمل من أجل رفع القوانين، والحواجز، والعوائق التي تضعها الدول على حركة الأشياء، والأشخاص، والأفكار".

– تعريف الدعيج وعماد، (2007، 16) "سهولة انتقال الأفراد والمعلومات والسلع وتذويب الحدود بين الدول والثقافات".

– تعريف حوتي (2008، 49) "نظام عالمي جديد يحاول جعل العالم صورةً ونمطاً واحداً متجاوزاً كل الخصوصيات".

يعرف الباحثان العولمة بأنها: ظاهرة إنسانية معقده تهدف إلى تحقيق التقارب بين مختلف شعوب العالم، وفي مختلف المجالات الأمر الذي يحتم علينا التعامل الفعال والإيجابي معها.

تعريف الباحثان للوعي بالعولمة، مجموعة الاتجاهات والمشاعر والأفكار والمفاهيم والتصورات التي تحدد إدراك الفرد وفهمه وتصوراته الراهنة والمستقبلية للعولمة من حيث طبيعتها سلباً وإيجاباً وطريقة التفاعل معها بما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

التعريف الإجرائي للوعي بالعولمة: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوعي بالعولمة إعداد الأميري وقبيل (2008)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: أبعاد العولمة:

للعولمة أبعاد متعددة منها:

1– البعد الاقتصادي: تعد العولمة في الأساس اقتصادية، وتشير إلى انتشار الإنتاج وعمليات التصنيع، وتشمل ظاهرة تحرير الأسواق، ورفع القيود عنها، وخصخصة الأصول، وتراجع وظائف الدولة، ولعل المستجد المهم في القرن الحادي والعشرين هو تكريس النظام العالمي الذي ارتفعت فيه إنتاج الشركات الكبرى متعددة الجنسيات والعابرة للقارات وحولت العالم إلى سوق واحدة كبرى تروج فيه السلع بكل حرية متخطية الحدود الجمركية ومهمشة أدوار الدولة الوطنية. (القباج، 2006، 4؛ آل سعود، 2006، 1503)

2– البعد السياسي: في ظل نظام العولمة تترابط العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ارتباطاً كبيراً، ومن المعلوم أن البعد السياسي يعني الحرية بمختلف أنواعها كحرية العقيدة والفكر والتعبير، وتشكيل المنظمات الجماهيرية والحزبية، وتشكيل الأحزاب السياسية، والمشاركة في العملية الانتخابية، وسقوط العديد من الأنظمة ذات الطابع الدكتاتوري، وظهور تكتلات سياسية كبرى، ومؤسسات دولية، حيث لم تعد الدولة في عصر العولمة هي الفاعل الوحيد على المسرح السياسي العالمي، ذلك أن إضعاف الدولة وتذويبها هو هدف عام للعولمة، وبقاء الدولة القوية قد يشكل عقبة

أمام العولمة. كما أن العولمة السياسية أداة توجيه وإعادة بناء شكل الدولة وقوتها، وتحدد العلاقات بين الدولة والمجتمع والمنظمات الغير حكومية ومؤسسات التمويل العالمية، ومنهج الحكم في البلد، وتخضع المفاهيم المتعلقة بالعولمة السياسية إلى عدم الاتفاق عليها رغم كل الجهود التي بذلت لتعريف المفاهيم مما قد يبرر تباين استجاباتهم لتوجهات العالمية الجديدة التي تحاول العولمة السياسية فرضها. (العمر، 2001، 84؛ القصيبي، 2002، 52؛ الخوالدة، 2005، 152؛ البكر، 2006، 135؛ شوفار، 2006، 1461)

3- البعد الاجتماعي: يتجه العالم بفعل ظاهرة العولمة إلى كونية جديدة تفوق كل الأشكال التقليدية المعروفة، وكذا الأنماط الاجتماعية التي عرفها العالم، وأدت إلى حدوث نوع من الحراك الاجتماعي الذي أعاد تجميع القوى الاجتماعية في تجمعات قومية ودولية وكونية بدلاُ من التجمعات القبلية والأسرية، كما أن العولمة تركت أثراً كبيراً في الجانب الاجتماعي، ويمكن للمرء أن يتلمس آثار العولمة على المجتمع المدني ومؤسساته المختلفة، وعلى القيم التي تسود المجتمع، كما يمكن تلمس آثارها تلمساً جلياً على الآسرة من خلال المنظمات غير الحكومية التي تعمل على تغيير أدوار الأسرة والمرأة ،وكذا المساواة بين الأفراد(محمود، 2002، 292)، كما تسعى العولمة الاجتماعية لإقامة مجتمع عالمي إنساني رحب، مجتمع الحرية والعدالة خال من العنصرية وحافل بالمساواة، كما تسعى إلى التكيف مع البيئة وتؤكد أن البقاء للأقوى وتدفع الأفراد للتميز. (البشر، 2008، 49)

4- البعد الثقافي: لقد نجحت العولمة الثقافية بوسائلها المختلفة من خلال شبكة اتصالات تعتمد على التقدم التقني وتدفق المعلومات وانفتاح أبواب العالم ونوافذه في الاطلاع على التجارب الإنسانية المتميزة، كما شكلت خطراً كبيراً، هدد الهويات والتقاليد والعادات لدى الدول الأخرى، وشكل عنف ثقافي يمارس على سائر الثقافات من قبل القوى الكبرى، في مختلف ميادين الحياة، ويظهر العنف الثقافي من خلال انتشار اللغة الانجليزية وتحويلها تدريجياً إلى لغة عالمية، وكذا إشاعة الثقافة الرخيصة التي تمثل جزءً كبيراً من أهداف العولمة، والتي ربما تذهب بالمحتوى الأخلاقي والإنساني وتقتل الروح، كما أن ثقافة العولمة تشمل ثقافة الصورة والتي أصبحت تشكل عنصراً أساسياً في اكتساب المعرفة بما تحمله من مثيرات وتوجيهها، ومخاطبتها أكثر من حاسة في وقت واحد، كما أنها لا تتطلب جهداً عقلياً كبيراً ووعياً مركزاً، لقد أصبحت الثقافة العالمية قوة توسعية نافذة داخل كل وطن وكل دولة وشعب ويكفي مجرد حدوث حدث ثقافي معين أن يلقى تأثيره ويفرض ذاته على كل الكون المتسع، فثقافة العولمة ثقافة طليقة ومتفتحة تأخذ من كل الثقافات الأخرى. (الخضيري، 2002، 33؛ عبد الغني، 2002، 112؛ ال عبد الله، 2004، 220؛ الباز، 2004، 63)

5-البعد التربوي: جلبت العولمة معها عبر ممارسات المنظمات الدولية نوعاً من الثقافة التربوية كمعايير للتقييم، وذلك فيما يخص المؤسسات، والأفراد، وتدريب المعلمين، والمناهج الدراسية، وطرف التدريس، والاختبارات، والبحث العلمي المتميز، وتبادل البحوث عبر شبكة الانترنت، وبرزت اليونسكو كأقوى مؤسسة تربوية في هذا المجال، تعمل على دعم التفاهم الدولي، ونشر ثقافة السلام والتسامح

والقيم النبيلة، والتربية العالمية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، كما ساهمت في دراسة المشكلات التربوية عبر الثقافة الدولية وتعزيز الجوانب الدولية في مجال المعرفة، وإضفاء بعد دولي على المقررات والبرامج الدراسية تهتم بتنمية الجوانب الأخلاقية والمدنية للمتعلمين مثل المساواة بين الأمم وممارسة حقوقهم وحرياتهم، والاعتراف بالآخرين واحترامهم، والحرص على أداء واجباتهم الاجتماعية.

6-**البعد الصحي:** أدى ظهور العولمة في المجال الصحي إلى التعاون الدولي في القضاء على الكثير من الأمراض المعدية منها الكوليرا، السل الرئوي، الجدري، والأمراض الجنسية، وأنشئت العديد من المنظمات الصحية ذات الطابع العالمي كمنظمة الصحة العالمية.

7-**البعد القانوني:** تؤثر العولمة تأثيراً كبيراً على القوانين والتشريعات من حيث توحيد القوانين والمفاهيم والمصطلحات القانونية وزاد دور التشريع الدولي في حكم العلاقات بين الدول وداخل نطاق كل دولة كما أن الكثير من الدول أصبحت أعضاءً في منظمات قانونية دولية ووقعت على كثير من المعاهدات الدولية والتي أصبحت ملزمة بموجبها بالاحترام الكامل للمواثيق والقرارات الصادرة عنها، كما يتوقع أن تزداد دور التشريعات الدولية ويصبح التشريع الدولي هو الأساس وهو المرجع عند الاختلاف، على حساب التشريعات المحلية.

8- البعد الإنساني: وهو البعد الأهم والأكثر فاعلية في تحديد هوية العولمة كونها كيان حضاري يعمل في إطار منظومة إنسانية هدفها تحقيق حرية الإنسان وضمان حقوقه وتنمية التواصل بين البشر، كون العولمة تستهدف الإنسان، ومن هنا سوف يزداد ويتسع الاهتمام بالرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية وسيتشكل مجتمع إنساني له طابعه الخاص فالفرد فيه ينتمي إلى عالم جديد وكون فسيح. (هيما، 2002، 116؛ بسيوني، 2006، 156)

9-البعد الأمني: من المعلوم أن عصر العولمة الذي نعيش متغيراته في كل حياتنا قد جلب معه بعض الجرائم المستحدثة في ظل نظام أزيلت منه الحدود وأصبح فيه تنقل الأفراد والبضائع أمراً متاحاً فأصبحت الجريمة أكثر اتساعا وازدادت مساحتها حتى أصبحنا نسمع عن الجرائم العابرة للحدود وأصبحت الجريمة دولية أكثر منها محلية ولعل ذلك يعود إلى التقدم العلمي في مجال الاتصالات الذي قد يكون لعب دوراً بارزاً في اتساع الجريمة. (عبد المحمود، 2006، 16)

وقد توصل مؤتمر الأمم المتحدة لوزراء دول العالم حول الجريمة المنظمة إلى أن هناك زيادة ملحوظة في الجريمة الدولية مشيرين إلى تأثير وسائط النقل الحديثة والاتصالات المتقدمة وتخفيف الرقابة الحدودية، ومن تلك الجرائم، جرائم غسل الأموال، تهريب المخدرات، بيع الأعضاء البشرية تهريب الآثار، تلوث البيئة، الاتجار بالنساء والأطفال، التجسس الإلكتروني، نشر الجريمة الأخلاقية تزييف بطاقات الائتمان، جرائم المضاربة بالبورصة، انتشار الشركات الوهمية، كل هذه جرائم لم يكن رجال الأمن معَدين ومؤهلين للتعامل معها مما ضاعف من الخسائر المادية والبشرية بالمجتمع وأفراده. (الطيب، 2006، 134؛ العمر، 2006، 31؛ عبد المطلب، 2006، 212)

10-**البعد النفسي:** اتفق مجموعة من الباحثين في مجال علم النفس أن من النتائج النفسية السلبية للعولمة التحول في مفهوم المراهقين لأنفسهم، وكيفية تفكيرهم، واختيارهم لهويتهم المناسبة لثقافتهم وقيمهم الدينية والاجتماعية, وتعدد الاختيارات التي يواجها الأفراد في كل المجالات في عصر العولمة وارتفاع البطالة في ظل الحرص على اختبار الأفضل، وأيضا تعدد قنوات التأثير الثقافي على الفرد من تلفزيون وانترنت وغيرها من الوسائل التي تنعكس سلباً على الأفراد وتثير القلق والتحدي والحيرة وبما تصل إلى سوء التوافق النفسي لدى الأفراد، أي يمكن أن يكون هناك نتائج نفسية للعولمة موجبة ومتوافقة، ونتائج نفسية تحتاج إلى مزيد من البحث، ونتائج نفسية مدمرة تؤدي إلى مختلف الأمراض النفسية. (الديجاني، 2006، 112؛ بدوي، 2006، 134)

ثانيا، الوعي بتحديات العولمة:

لقد كان لثورة الوعي بالعولمة تأثيراً بالغاً في نشر مفاهيم العولمة لأن الأمة حاضرة الوعي شديدة التركيز، تستطيع التعامل بفاعلية مع العولمة، ولكي يكون هناك وعي بتحديات العولمة، لا بد من فهم وإدراك للاتجاهات الرئيسية إزاء العولمة، ولقد كشفت بعض الدراسات عن وجود ثلاثة اتجاهات نحو العولمة.

الاتجاه الأول: (المتحيز للعولمة) ويرى أن العولمة قدراً مطلقاً يجب الاندماج معها وقبولها بصراحة دون تحفظ، ويرى أنها تتسق مع نظم الحياة وتتبنى الفكر المستقبلي، من أجل تقدم ورخاء الإنسانية ورقيها وحضارتها، واحترام حقوق الإنسان، وأن على الدول العربية أن تختار بين التقدم واللحاق بركب العولمة أو التخلف بمعاداتها، وهناك من يرى أنها توفر الخدمات الاجتماعية، وهناك من يرى أنها:

أ- امتداد طبيعي لانسياب المعارف ويسر تداولها بين البشر في أرجاء المعمورة.

ب- ظاهرة طبيعية تستهدف تحرير التجارة العالمية وعولمة أنظمة الإنتاج.

ت- قمة النضج الذي وصلت إليه البشرية وحركة التاريخ.

الاتجاه الثاني: الرافض للعولمة على أساس مخاطرها الكثيرة: حيث يرى أن الدول الغنية تقوم بدور الفاعل والدول الفقيرة تقوم بدور المتلقي والمنفذ وأنها نوع من الاستعمار ويرى هذا الاتجاه أن العولمة:

أ- فخاً نصب للدول والقوى الصغرى من قبل القوى الكبرى، بغرض الهيمنة على العالم اقتصادياً سياسياً، وثقافياً.

ب- تحمل في ثناياها نوعاً من الغزو الثقافي وفرض نمط قيمي ،وهذا التوجه ينظر إليه على أنه نوعاً من الاستعلاء والعنصرية الثقافية.

ت- كلمة مضلله إلى أبعد الحدود، وتؤدي إلى وضع يزداد الفقراء فقراً وعدداً، والأغنياء ثراءً ويقلون عدداً. (عبد الله، 1999، 50؛ طعيمة، 1999، 37)

الاتجاه الثالث: التوافق مع ظاهرة العولمة: يرى هذا الاتجاه أنه لابد من التوافق مع ظاهرة العولمة من خلال محاولة فهم القوانين التي تحكم العولمة، ومراقبة التغيرات الحادثة في العالم ومحاولة استيعابها والوقوف على مضامينها، دون الانبهار بآلياتها أو الاندماج في عمقها ويتطلب ذلك الدراسة المعمقة

للظاهرة في المسارات التطورية كلها ومحاولة تحديد عوامل القوة والضعف وأساليب المواجهة المحتملة على أبواب القرن الحادي والعشرين، ويجب أن تتضافر جهود المفكرين العرب حتى يتم الوقوف مع هذا الخيار الذي يرفض التطرف في كلا الاتجاهين السابقين. (هناء، 2002، 119؛ الدباسي، 2002، 90؛ عبد الصمد، 2005، 328؛ إبراهيم،2006، 37)

ثالثا: إيجابيات العولمة: يذكر كل من (الثقفي،2002)، (الغامدي،2004)، (كريس وبروكسي، 2006) أن للعولمة العديد من الإيجابيات أهمها:

1- المساهمة في تحسين الأداء التربوي لدى الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية. من خلال إقامة الدورات التدريبية، وتزويدهم بالمنشورات ذات الطابع التربوي.

2- إحداث طفرة تجارية من خلال وصول السلع الاستهلاكية الرخيصة إلى الدول النامية.

3- تطور مفهوم عملية التعليم والتعلم من خلال الاهتمام وتطوير رسالة الجامعة والمدرسة، وتنويع التعليم..

4- الانفتاح على العالم وعدم التقوقع على الذات، والقضاء على أسباب التفرق بين الأمم والجماعات ورفع شعار الإخوة العالمية ساعد على ذلك وسائل الإعلام وأساليب الاتصال المختلفة.

5- تسهيل حركة الناس والهجرة من دولة لأخرى. فلقد أصبح واضحاً أن بعض الدول بدأت تسمح بدخول المواطنين بدون جوازات سفر. (الثقفي، 2002، 344؛ الغامدي، 2004، 96؛ كريس وبروكسي، 2006، 47)؛ ويضيف كلا من (محمود، 2007؛ وطفة، 2007) إيجابيات العولمة فيما يلي:

6- زيادة فرص العمل من خلال رفع الكفاءة البشرية، حيث أصبحت الحاجة للعمالة الماهرة كون العمل أصبح بحاجة إلى جهد فكري أكثر منه عضلي.

7- تطوير الصناعة والزراعة من خلال إقامة شركات صناعية وزراعية عملاقة وتنتقل بأعمالها ومنتجاتها حيثما تجد فرص استثمارية أفضل.

8- إيجاد الاستقرار في العالم والسعي إلى توحيده، حيث يشهد العالم ولادة تكتلات جديدة شعارها المصلحة، فلقد وجِد الاتحاد الأوربي، الاتحاد الإفريقي، جامعة الدول العربية، وأخيراً مشروع الشرق الأوسطي، ...الخ.

9- نشر التقنية الحديثة، فقد تعاظم دور الثورة التكنولوجية حتى أضحت تشكل علامة بارزة في حياة المجتمعات.

10- سهولة حركة الأفكار والمعلومات، حيث أصبح الكون قرية صغيرة يعرف الأفراد ما يدور في هذه القرية الصغيرة من ثقافات واكتشافات ومشاكل.

11- دعم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

12- حصول الفرد على المساندة والدعم النفسي والثقافي من جهات متعددة وعالمية. (محمود، 2007، 53؛ وطفة، 2007، 328)

رابعا: سلبيات العولمة: يذكر كل من (إبراهيم، 1999؛ أوميل، 2000؛ راغب، 2002؛ عارف، 2008) (فرجاني، 2008) أن سلبيات العولمة تتمثل بالتالي:

1- سيطرة الدول العظمى على الدول النامية والتحكم فيها من خلال امتصاص ثرواتها.

2- هيمنة ثقافة واحدة وهي الثقافة الغربية وتهميش الثقافات الأخرى.

حدوث أزمات اقتصادية ، كازدياد معدلات البطالة حتى في صفوف حملة الشهادات العليا، حيث إن ما نسبته 21% من السكان يمكنهم الحصول على العمل، في حين أن بقية النسبة لا يمتلكون العمل وتسريح العمال، وزيادة المديونيات على الدول النامية.

3- انخفاض معدل الأجور، حلت الأجهزة الحديثة مكان العامل في مختلف مواقع الإنتاج، وأدت إلى تخفيض أجور العمال أو الاستغناء عنهم.

4- اتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء، تزداد الفروق بين البشر والمجتمعات اتساعاً لا مثيل له، ومثال على ذلك نجد أن (358) مليار دير في العالم يملكون أكثر مما يملك (2) مليار بشر من سكان العالم.

5- الطلاق والعنوسة، ازدادت ظاهرة الطلاق وأصبحت تمثل مشكلة تستوجب الدراسة كما ازدادت ظاهرة العنوسة في ظل ازدياد متطلبات الحياة الزوجية.

7- صعوبة إغلاق حدود الدول أمام الأمراض المعدية، حيث انتشرت العديد من الأمراض المعدية وأصبحت الدول عاجزة عن حماية حدودها من انتشار هذه الأمراض. (إبراهيم، 1999، 140؛ أوميل، 2000، 478؛ راغب، 2002، 35؛ عارف، 2008، 20؛ فرجاني، 2008، 43)

ويضيف كلاً من (شر ينبرغ، 2002؛ بخيت، 1999) السلبيات التالية للعولمة:

6- العدوانية لعدم قدرة الفرد على مواجهة ضغوط العصر الحالي والذي يسمى عصر الضغوط النفسية لما يحمله من مواقف ضاغطة.

7-الإحباط الناتج لعدم قدرة الفرد على تحقيق الطموح، يضع الأفراد لأنفسهم أهداف وطموح عالي قد لا يتمكنون من تحقيقه فيصابون بالإحباط.

8-انتشار ظاهرة العنف، لقد أصبح العنف إحدى سمات عصر العولمة فوسائل الإعلام المختلفة تعرض مشاهد العنف التي قد تكسب الأفراد اتجاهاً ايجابياً نحو العنف. (شر ينبرغ، 2002، 13؛ بخيت، 1999، 166) فيما يضيف كل من (حجازي، 1999؛ الجحني، 2002؛ عبد الكريم، 2002) السلبيتين التاليتين للعولمة:

- الهجرة غير المشروعة: لقد انتشرت ظاهرة الهجرة غير المشروعة بحثاً عن فرص العمل كي يؤمنوا لأنفسهم وأولادهم حياة أفضل، أو عن الحرية التي قد تكون مفقودة في البلد الذي يهاجر منه.

- زعزعة الهوية الثقافية والقومية للمجتمعات. (حجازي، 1999، 129؛ الجحني، 2002، 193؛ عبد الكريم، 2002، 126)

يذكر حجاج (2003) أن للعولمة تأثيرها النفسي على الأفراد والتي تظهر من خلال فقدان الأمل والثقة في المستقبل، وانسداد الآفاق أمام عيون الأجيال الجديدة الشابة خصوصا وانتشار مشاعر اليأس والقنوط والتشاؤم والإحباط، النزوع إلى تبني الأفكار والمواقف المتطرفة والمتشنجة والانفعالية وردود الفعل المتهورة والغضب والحدية السريعة في الحديث والطرح والاستجابة للاستثارة بسرعة والقلق بكافة أشكاله والتوتر العصبي والتدين المغشوش والمنحرف والخيارات الأيديولوجية الاستقطابية الحادة. (حجاج؛ 2003، 86)

خامسا: تفسير العولمة وفق نظريات علم النفس:

استندت فكرة الترويج للعولمة على مفاهيم علم النفس حيث أن الترويج يشمل، (موقف تعليمي+ تكوين اتجاهات+ تقليد لأنموذج)، كما استفادت العولمة من القوانين الرئيسة لعلم النفس، إذ يشير مقداد(2006) إلى القوانين الرئيسة التي تفسر نجاح العولمة على النحو التالي:

1. **الحداثة:** لقد نجحت العولمة في جعل قيمها هي غاية الفرد في الوصول إليها، فهي تحقق اشباعاته ويقع تحت ضغط الحاجة لتكرارها.
2. **التدريب:** تركز العولمة على قانون التدريب فهي دائما تدعم التكرار الفوري الذي من شأنه تقوية احتمال صدور الاستجابة المستهدفة، وتخلق مساحة زمنية بين المجتمعات وقيمها الأصلية.
3. **الأثر:** تستند العولمة في الترويج لكثير من مفاهيمها إلى هذا القانون الذي يخلف الأثر السار (اليانصيب، جوائز التلفزيون، اتصل بالرقم), وهذه الثلاثة القوانين لدى (ثورانديك) أحد علماء النظرية السلوكية.
4. **التشريط الإجرائي:** يركز (سكنر) على الاستجابات التي تصدر عن الفرد، وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي، وهذا ما يفسر مسلك العولمة بتركيزها على تسويق اتجاهاتها وقيمها والعمل على إنجاح تلك الاتجاهات والقيم بغض النظر عن طبيعة تلك المجتمعات، كما أن المعززات التي تقدمها العولمة تنطلق من نظرية (سكنر)، وجداولها التعزيزية.
5. **التعميم:** استفادت العولمة من مبدأ التعميم الذي تنادي به النظرية السلوكية بحرصها على جعل الأفكار عالمية متجاهلة كل الحدود الثقافية والجغرافية.
6. **التعلم ذو المعنى:** يعتمد خطاب العولمة على المنظمات المتقدمة، استخدام كل وسائل الاتصال، بهدف الاستفادة منها في التأثير بشكل خاص على الأطفال والأفراد العاديين، ويعتمد هذا الخطاب على تكرار المثيرات وهذا المفهوم لدى نظرية الجشتلت.
7. **التعلم الاجتماعي:** تسعى العولمة إلى إيجاد أنموذج تتوفر فيه كل شروط التقليد للنموذج وهذا ما نشاهده في كل وسائل الاتصالات التي تحاول الترويج لأفكار معينة حسب كل فئة عمرية باختيار نموذج مناسب لها. (مقداد، 2006، 1484)

من خلال العرض السابق للنظريات النفسية التي حاولت تفسر العولمة نرى أن أغلب تلك النظريات تنتمي إلى الاتجاه السلوكي مع الاختلاف بينهما فيما يتعلق باهتمام كل نظرية بجانب معين والطريقة

التي تنتشر من خلالها العولمة، عدا نظرية الحداثة التي ركزت على غاية الفرد في الوصول لحاجاته من خلال العولمة، وبالتالي أن هذا التعدد في وجهات النظر يضفي قيمة إيجابية لفهم العولمة من أكثر من جانب وبالتالي لا يتبني الباحث أي نظرية لوحدها كل النظريات حتى يتحقق فهم ونظرة شاملة للعولمة ومفاهيمها.

سادسا: وسائل التوافق والتعامل مع العولمة:

أورد بكار (في: راضي، 2006) طرق التعامل مع العولمة على النحو التالي:

1- نشر الوعي بالعولمة الذي يتصف بالقدرة على الفهم والتعامل مع الآخر والاستيعاب النظري للمفاهيم والأفكار والحقائق التي تتعلق بكل ما هو جديد.

2- توفير إطار مرجعي للتعامل مع العولمة يشمل ايجابياتها وسلبياتها وطرق التعامل معها.

3- رفض الاستسلام.

4- الاستقلال والتميز.

5- التخفيف من غلاء العولمة.

6- تجديد الثقافة.

7- التربية الأسرية.

8- تشجيع الأعمال الصغيرة.

9- التقدم التقني.

وأضاف كل من (الكبيسي، 2006؛ عشقي، 2006، في: راضي، 2006) الطرق التالية للتعامل مع العولمة:

1- تطوير برامج التعليم الحالية كاستجابة لآثار العولمة.

2- رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً باعتبارهم صناع القرار في المستقبل.

3- التأكيد على دور الإرشاد النفسي في مواجهة آثار العولمة.

4- التنمية السياسية، بهدف تفعيل المشاركة الجماهيرية وإقامة المنظمات المهنية والإعلامية التي تعرف المواطنين بواجباتهم وحقوقهم وتحسن قدرتهم على ممارسة العملية الديمقراطية .

5- تنمية الانتماء الوطني لدى الجماهير كسبيل من أهم السبل الوقائية. (راضي، 2006، 1662)

ثالثا . بعض قضايا العولمة ودور العلوم الاجتماعية والإنسانية فيها:

1- الهوية والعولمة: كل شخص فينا له هويته وعاداته وقيمه الخاصة التي اكتسبها من المجتمع، ومما لا شك فيه أن تلك العادات والتقاليد والقيم والهوية عادة ما تتسم بالثبات النسبي ولها القدرة على التواصل مع الماضي كونها جزء من تاريخ الإنسانية، وتفتخر كل أمة بقيمها وتاريخها وحضارتها، ولها القدرة على التواصل مع الأجيال القادمة ، وبما أن إحدى خصائص العولمة سرعة الانتشار مستفيدة من التقنية الحديثة فإنها قد توثر في الهوية والانتماء، خاصة إذا علمنا أن المهتمين بها حريصون على الترويج لها، ونتيجة لذلك فقد أصبحت الحضارة مضطرة للتعامل مع العولمة – رغبة أو رهبة، وغدت

معنية بصياغة فلسفة لحفظ هويتها التي تميزها، ووضع أسس لإدارة علاقتها الخارجية، وكذا وضع تصور للشراكة الكونية، ولقد توجست بعض الحضارات خفية من أهداف العولمة التي تحملها رياحها والتي ترى أنها تتناقض مع ما جاءت به الديانات السماوية، فظلاً عن فشل للعولمة داخل مجتمعاتها وما نتج عنها من عنف، وتفكك اسري، وإذ كانت العولمة في أساسها عولمة اقتصادية إلا أنها أصبحت منظومة متكاملة تشمل مختلف جوانب الحياة، ومنها الجانب التعليمي، والثقافي، وعليه فإنها تترك آثاراً كبيرة في الهوية، كون التعليم والثقافة هما المسؤولان عن بناء الهوية.(البشير، 2006، 1242)

2- الانتماء والعولمة: يعد الانتماء في عصر العولمة من أهم القضايا، ففي عصر العولمة يمكن أن يكون انتماء الفرد لمؤسسة يعمل فيها أو شركة عابرة للقارات تبعد جداً عن وطن الفرد وربما في حالة عداء مع وطن الفرد، وقد يكون انتماء الفرد ثقافياً لثقافة غير التي ينتمي إليها مهنياً، وعلى المجتمعات في ظل العولمة أن تركز على تنشئة أبنائها على الانتماء بحيث يمكن أن يعمل في وطن آخر ويتفاعل معه إلا أن انتماءه يبقى لوطنه الأصل.

3- الاغتراب والعولمة: من المتوقع أن يزداد الاغتراب عند الفرد في مرحلة الانتقال من عصر ما قبل العولمة إلى عصر العولمة كون الفرد عليه أن يتكيف مع قيم وعادات وتقاليد جديدة لم يكن قد ألفها من قبل وقد يشعر بالاغتراب الثقافي ،وقد يتخذ الاغتراب صوراً أخرى تتمثل في غياب المعايير أو ضعفها واهتزازها في المجتمع، أو شعور الفرد بأنه لا حول له ولا قوة ،وقد ينعزل عن المجتمع ويشعر بالضياع والاغتراب النفسي.(الصياد، 2002، 156)

4- العولمة والقيم: تترك العولمة انعكاسات كبيرة على القيم فقد يصل تأثيرها إلى حد تشكيك الفرد بقناعته بقيمه التي تربى عليها وقد يؤدي إلى التخلي عن قيمة واستبدالها بقيم أخرى مكتسبة من قنوات لا تنتمي إلى مجتمعه وما يحمله من قيم.(أبو حطب، 1999، 6)، (الدعيج وعماد، 2007، 20)

الدراسات سابقة:

لم يتمكن الباحثان من إيجاد دراسات مشابهة تماماً لهذه الدراسة كون متغير(الوعي بالعولمة) يكاد يكون جديد نوعاً ما في مجال الإرشاد النفسي, وبالرغم من ذلك يمكن سرد بعض الدراسات القريبة من الموضوع كالتالي:

- **دراسةTeasdale (1997)** توصلت هذه الدراسة إلى أن العولمة الاقتصادية جلبت معها أنماطاً ثقافية مغايرة، ولمواجهة ذلك نمت حركة قوية – في منطقة الباسفيك الآسيوي – لتدعيم الثقافة المحلية والخصوصية المجتمعية، وذلك من خلال برامج إعداد المعلمين حتى يكتسبوا هذا الاتجاه وهم بدورهم ينقلونه لطلابهم وقد ارتكزت على عدد من الركائز منها:

أ – التوسع في نشر الثقافة المحلية وربطها بالمتغيرات العالمية.

ب - فهم الذات والولاء للثقافة الوطنية.

ج - التأكيد على مفاهيم الحرية والتسامح. (Teasdale, 1997)

– **دراسة عبد القادر (1425هـ):** هدفت الدراسة إلى تقديم قراءة نفسية في ملف العولمة كمحاولة لتشخيص وتفسير انتشار نموذج العولمة تفسيراً يستند إلى مفاهيم ونظريات علم النفس وكذلك الكشف عن الاستراتيجيات والآليات النفسية التي تستخدمها العولمة في التأثير على الهوية الثقافية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها، أن هناك شبه إجماع على أن المقصود من مفهوم العولمة هو الأمركة، وأن السلوك الإنساني خاضع بشكل أو بآخر للتشكيل تبعاً للمعادلة(مثير- استجابة)، وأن العولمة تسعي إلى الترويج الإعلامي لمفاهيم(القرية الكونية، ثقافة العولمة، العقل العالمي)، وإلى أن للعولمة تأثيراً سلبياً على الهوية الثقافية وأن التربية هي خط المواجهة الأول لتفادي آثار العولمة.

– **دراسة القاسم (1425هـ):** هدفت إلى الإجابة على عدة أسئلة حول، العولمة، الهوية، الآثار السلبية للعولمة على الهوية وعما إذا كان ثمة آثار إيجابية على الهوية، ثم قدمت تصوراً لسبل التعامل مع العولمة بما يحفظ الهوية، وكذلك سبل الاستفادة من العولمة للحفاظ على الهوية وخلصت الدراسة إلى ضرورة الانفتاح على الآخرين والاستفادة من فرص العولمة والتقدم العلمي والتقني، وتطور ثقافتنا وتحسين أوضاعنا, إضافة إلى تطوير مشروع الإسلام الحضاري المتكامل، وإعادة بناء الوحدة الإسلامية على أساس شرع الله سبحانه وتعالى، وإعادة بناء وصياغة النظم التعليمية والتعاون ما بين الدول العربية والإسلامية في مجال التعليم وذلك من أجل التحصينات الثقافية لأمتنا.

– **دراسة عثمان (1425هـ):** هدفت إلى التعرف على مدى تأثر الطلاب والطالبات بأفكار العولمة التي تروج لها وسائل الإعلام المختلفة، وقد طبقت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في السودان وقد أشارت النتائج إلى أن الطالبات أكثر تأثراً بثقافة العولمة من الطلاب وأنه لا توجد فروق بين الطالبات في التأثر بحكم التخصص. (في والعتيبي، 1428هـ، 81)

– **دراسة حساني (2004)** هدفت إلى تشخيص الواقع العربي من أجل مواجهة التحديات الكبرى، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج كان أهمها، التأكيد على توظيف المرتكزات الفاعلة في أنظمة التعليم العربي للتعامل مع المد الإعلامي للعولمة.

– **دراسة الجبان، رياض عارف (2006):** هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تثقيفي بالرزم التعليمية في زيادة وعي طلاب كلية المعلمين ببيشة المملكة العربية السعودية لظاهرة العولمة ودور التربية في مواجهة آثارها السلبية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (66) طالب، وتوصلت النتيجة إلى فاعلية البرنامج التثقيفي بالرزم التعليمية عن العولمة في تحسين الجانب المعرفي لدى طلبة كليات المعلين.

– **دراسة زارع، أحمد (2008):** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتكوين الطالب المعلم شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة أسيوط لتنمية بعض المهارات الحياتية والوعي بالتحديات التربوية للعولمة وتأثير ذلك على متطلبات تكوين المعلم اللازم للتصدي لهذه التحديات خاصة متطلبات التكوين المهني والأكاديمي والثقافي؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي؛

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية والوعي بالتحديات التربوية للعولمة.

– **دراسة الأميري وقبيل (2008):** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إلمام طلبة الجامعة بمفاهيم العولمة الإسلامي، الاقتصادي، السياسي، الاجتماعي، النفسي، التربوي ومدى اختلاف ذلك وفقاً للمتغيرات التالية، (الكلية، المستوى، الجنس)، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي بمفهوم العولمة لدى طلبة كليات جامعة تعز ضعيف في المفاهيم (الاقتصادية، والسياسية والتربوية والنفسية)، عدا مجال الوعي بمفاهيم العولمة الإسلامي، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الكليات الإنسانية والعلمية في مفهومين هما المفهوم الإسلامي والمفهوم الاجتماعي لصالح الكليات الإنسانية في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً بينهما في المفاهيم الأخرى (الاقتصادية، والسياسية والتربوية والنفسية), وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي (الأول والرابع) أتضح أن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح المستوى الرابع بشكل عام وتعد هذه النتيجة منطقية حيث أن خبرة ومعرفة طلبة المستوى الرابع لاشك تكون أعلى من معرفة طلبة المستوى الأول.

– **دراسة الطريري (1435هـ):** هدفت إلى استكشاف الرؤى والأفكار والمفاهيم التي توجد لدى عينة من أفراد المجتمع العربي السعودي حيال العولمة في عدد من الجوانب منها، المفهوم السائد حول العولمة أهدافها والأساليب والعوامل الكامنة وراء ظهور العولمة، والآثار الإيجابية والسلبية للعولمة، وكيفية التعامل معها. بينت نتائج الدراسة اتفاقاً بين المستجيبين في ترتيبهم لمفاهيم العولمة وأهدافها وأسبابها وآثارها وأساليبها وطرق مواجهتها والتعامل معها، ولم توجد فروق بين مجموعات العينة إلا عند ترتيبهم للأسباب والآثار، ولذا ترى الدراسة ضرورة تضمين العولمة ضمن المواضيع التي تدرس لطلاب الجامعة سواء في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا إضافة إلى تكريس فكرة أن الإسلام كنظام حياة شامل يمكن أن يصبح بديلاً عن العولمة.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال النظر للدراسات السابقة نرى أن هناك تشابه نوعاً ما فيها من حيث الهدف كدراسة الطريري (1435هـ) ودراسة الطريري ودراسة عبد القادر(1425هـ)، دراسة القاسم (1425هـ)، دراسة عثمان (1425هـ)، دراسة Teasdale (1997)، في محاولتها فهم ودراسة العولمة وتأثيرها على الأفراد من الناحية الثقافية والاقتصادية وتأثيرها على الهوية كما تتشابه مع بعضها في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي وتفردت دراسة حساني (2004) في محاولة تشخيص الواقع العربي من أجل مواجهة التحديات الكبرى المعاصرة، ودراسة الأميري وقبيل(2008) في محاولتها التعرف على مدى إلمام طلبة الجامعة بمفاهيم العولمة، الإسلامي، الاقتصادي، السياسي، الاجتماعي، النفسي والتربوي ومدى اختلاف ذلك وفقاً للمتغيرات التالية، (الكلية، المستوى، الجنس)، واستفاد منها الباحثان في فهم أبعاد ومكونات العولمة وتأثيراتها النفسية والاقتصادية والتربوية على الأفراد، وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة زارع، أحمد (2008) دراسة الجبان، رياض عارف (2006) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي في زيادة الوعي

بالعولمة، بينما تختلف معها في أن الدراسة الحالية تنفرد بتركيزها على طلبة التعليم الأساسي، وأيضا في بناء البرنامج الإرشادي وفق أسس علم النفس والإرشاد النفسي وهذا محاولة حديثة لتوظيف الإرشاد النفسي في قضايا اجتماعية معاصرة وليس كما في بقية الدراسات التي اعتمدت وفق فلسفة تربوية واستراتيجية الرزم التعليمية، لكن تم الاستفادة منها في أنه لابد من زيادة الوعي بالعولمة والتعايش معها كأمر واقع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وذلك باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يمكن توضيح التصميم التجريبي في الجدول التالي:

جدول (1) نوع التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

مجموعة تجريبية	قياس قبلي	متغير مستقل (البرنامج الإرشادي)	قياس بعدي	قياس تتبعي
مجموعة ضابطة	قياس قبلي	عدم تطبيق البرنامج	قياس بعدي	لا يوجد قياس تتبعي

حيث حاول الباحثان في هذا التصميم ضبط بعض المتغيرات الدخيلة، والتي قد تؤثر على النتائج منها، ضبط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة، بحيث كانت متقاربة وتحت المتوسط الفرضي للمقياس الذي يساوي (118.5)، أي أن الباحثان اختارا أفراد العينة التجريبية والضابطة من الذين تتراوح درجاتهم ما بين (80- 118.5) في مقياس الوعي بمفاهيم العولمة كما تم ضبط متغير العمر حيث كان كل عمر أفراد العينة (15) سنة, بالإضافة إلى ضبط متغير التحصيل الدراسي، حيث تم اختيار الطلاب الذين مستواهم الدراسي فوق المتوسط، بناء على نتائجهم في الاختبارات الشهرية في المدرسة، حتى نضمن مستوى مناسب من التفاعل مع محتوى البرنامج الإرشادي وأنشطته.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية السلام ريف محافظة تعز في العام الدراسي 2015- 2016 والبالغ عددهم (3327) منهم (1907) ذكور و(1420) إناث.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة بعينتين ،حيث كان لكل عينة هدف خاص عند اختيارها، ويمكن إيجازها كالتالي:

- **عينة البحث الاستطلاعية:** تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية باختيار طلبة الصف التاسع في ثلاث مدارس بصورة عشوائية من مدارس مديرية السلام تعز، حيث بلغ إجمالي العينة المختارة (156) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع منهم (82) ذكور، و(74) إناث، ويمكن توضيح خصائص هذه العينة حسب المدارس والجنس كالتالي:

جدول(2)عينة البحث وخصائصه حسب النوع

	ذكور	إناث	**الإجمالي**
إجمالي العينة الاستطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي	82	74	156

إحصائيات مكتب التربية والتعليم مديرية السلام محافظة تعز 2016

كان الهدف من هذا التطبيق التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، ومن ثم تم التطبيق مرة أخرى بغرض التعرف على مستوى وعي الطلبة بمفاهيم العولمة.

عينة الدراسة (عينة التجريب):

بعد أن تم التطبيق للمقياس ومعرفة مستوى وعي الطلبة بمفاهيم العولمة على كل أفراد عينة البحث الاستطلاعية، تم ترتيب درجات الأفراد على المقياس بصورة تصاعدية ،بحيث أنه تم الإبقاء على الأفراد الذين تنخفض درجاتهم على المقياس، حيث بلغ عددهم (20) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين (10) مجموعة تجريبية، و(10) مجموعة ضابطة، وقد حرص الباحثان على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة حيث كانت الفروق بين درجات المجموعتين غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

أداتا الدراسة:

اعتمد البحث الحالي على أداتين حيث يمكن وصفها كالتالي:

أ- **مقياس الوعي بالعولمة، والمعد من قبل(الأميري، وكودي، 2008):** والمكون من (79) فقرة موزعة على مجالات المقياس الستة على النحو التالي:

1. المجال الإسلامي للعولمة (11) فقرة.
2. المجال الاقتصادي للعولمة (13) فقرة.
3. المجال السياسي للعولمة (17) فقرة.
4. المجال التربوي للعولمة (21) فقرة.
5. المجال الاجتماعي للعولمة (8) فقرات.
6. المجال النفسي للعولمة (9) فقرات.

وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة البحث الحالي كالتالي:

أولاً، الصدق: وتم إيجاده بعدة طرق كالتالي:

1- (الصدق التمييزي) القوة التمييزية للفقرات: حيث تم تحليل الفقرات إحصائياً باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين، إذ تم اختيار نسبة (27%) مجموعة عليا، والذي قدر عددهم (43) طالباً ونسبة(27%) مجموعة دنيا والذي قدر عددهم (43) طالباً من أصل العينة الاستطلاعية التي بلغت (156) فرد، وقد اعتبرت دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا على فقرات المقياس مؤشراً للقوة التمييزية (الصدق التمييزي) لها، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفقرات باستخدام برنامج (spss) أن جميع فقرات المقياس كانت مميزة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

2- (صدق الاتساق الداخلي): تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي للمقياس بثلاث طرق كالتالي:

- من خلال **حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع(مجالاتها الجزئية والدرجة الكلية للمقياس)**، حيث أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع مجالاتها الجزئية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين(0.68 – 0.77) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير أن الفقرات تمثل المجالات التي تنتمي إليها كما تمثل المقياس الكلي المتمثل بالوعي بمفاهيم العولمة.

-من خلال حساب معامل الارتباط بين **مجالات المقياس مع بعضها البعض**، حيث أشارت النتائج أن قيمة **معاملات الارتباط بينهما** تراوحت ما بين (77 0** – 84. 0**) وهي درجات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01), وهذا مؤشر على ارتباط المجالات مع بعضها البعض في قياس سمة واحدة والتي تمثل الوعي بمفاهيم العولمة.

من خلال حساب معاملات الارتباط بين **المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس**، حيث أشارت النتائج أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (0.66** – 0.88**) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يشير إلى صدق بناء فقرات مجالات المقياس وصلاحيتها لقياس ما أعد من أجله، أي أن المجالات الأربعة ترتبط وتمثل تمثيلاً حقيقياً المجال العام للمقياس(الوعي بمفاهيم العولمة).

ثانياً: ثبات المقياس: حيث تم استخراج ثبات مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بطريقتين وكانت النتائج كالتالي:

- قيمة معامل الثبات بطريقة **التجزئة النصفية** لكل مجال بعد تصحيحه بواسطة معادلة جتمان تراوحت ما بين(0.71_ 0.82)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.81)، حيث تمثل درجة عالية لتكافؤ أداء الأفراد في نصفي المقياس.
- قيمة معامل الثبات بطريقة **معادلة (كرونباخ ألفا)** لكل مجال تراوحت ما بين (0.77 _ 0.85) وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس ككل (0.89)، حيث تمثل درجة عالية للاتساق الداخلي لأداء الأفراد على مجالات المقياس, مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وذلك أتاح للباحثين استخدامه في البحث الحالي بصوره يطمئن عليها.

طريقة تصحيح المقياس: يوجد أمام كل فقرة (4) بدائل (سلم تقدير رباعي) متدرجة في الشدة من حيث درجة انطباق الفقرات على الفرد، وهي تنطبق عليّ بدرجة (عالية, متوسطة, ضعيفة, ولا تنطبق علىّ) ودرجاتها (3- 2-1- صفر)، مع العلم أنه في حالة الفقرات السالبة يكون تصحيح الفقرات بصورة عكسية كالتالي، (صفر، 1، 2، 3)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس حاصل جمع التالي:

(عدد البدائل تنطبق عليً بدرجة عالية × 3) +(عدد البديل تنطبق عليً بدرجة متوسطة × 2) +

(عدد البدائل تنطبق عليً بدرجة ضعيفة × 1) + (عدد البدائل لا تنطبق عليً × صفر).

ب – **برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالعولمة لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، (إعداد الباحثان):** حيث يمكن وصف خطوات بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي على الشكل التالي:

1. تحديد الهدف من البرنامج: وهو زيادة الوعي بالعولمة لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي.
2. الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت الوعي بالعولمة: عن طريق إجراء مسح لكل ما تم الحصول عليه من إطار نظري ودراسات سابقة.
3. تم تطبيق مقياس الوعي بالعولمة على العينة: وبناءً على نتائج التطبيق تم تحديد حاجات العينة للبرنامج، اعتمادا على مجالات المقياس والنسبة التي تم اعتمادها كحاجة إرشادية هي 50% في كل فقرة.
4. على أساس الحاجات الإرشادية المذكورة سابقاً: تم وضع الأهداف الإرشادية العامة والخاصة لكل جلسة، ومن ثم اختيار نوع الفنيات الإرشادية المناسبة لتنفيذ الجلسة، وكذلك نوع النشاط ونوع التقييم المناسب.
5. تم بناء البرنامج الإرشادي: وتنظيم محتويات جلساته المقترحة، والبالغ عددها (11) جلسة إرشادية، ومن ثم تم عرض محتويات البرنامج بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، لبيان آرائهم فيها من حيث مناسبتها أو عدم مناسبتها في رفع مستوى الوعي بالعولمة لدى طلبة التعليم الأساسي, وتم أجراء التعديلات اللازمة حسب آراء الخبراء.
6. أصبحت محتويات الجلسات الإرشادية جاهزة للتطبيق بصيغتها النهائية، وقدمت هذه الجلسات لأفراد المجموعة التجريبية، موزعة بمعدل جلستين أسبوعياً ملحق (1).
7. تقويم البرنامج الإرشادي: وضع الباحثان أدوات التقويم التالية:

أ- القياس القبلي: وهو مقياس الوعي بالعولمة ، قدم للطلبة قبل بداية تطبيق البرنامج الإرشادي.

ب- القياس البعدي: وهو مقياس الوعي بالعولمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، قدم للطلبة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بهدف التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الوعي بالعولمة.

ت- القياس التتبعي: وهو مقياس الوعي بالعولمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، قدم للطلبة بعد شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي بهدف التأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الوعي بالعولمة.

ث. المقارنة بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

فترة تطبيق البرنامج الإرشادي: تم تطبيق البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2015|2016 ابتداءً من بداية شهر ديسمبر 2015 إلى منتصف شهر يناير 2016 بواقع جلستين أسبوعياً يومي السبت و الخميس من كل أسبوع، وجلسة واحدة في الأسبوع الأخير.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

تم استخدام العديد من الوسائل الإحصائية كالآتي:

- الاختبار التائي لعينة ومجتمع.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج الصدق التمييزي.
- معادلة "كرونباخ ألفا وجتمان" لحساب الثبات.
- اختبار "مان وتني" لقياس الفروق بين التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار "ولكوكسن" لقياس الفروق بين التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.
- اختبار "ولكوكسن" لقياس الفروق بين التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج التي أسفرت عن **الدراسة** الحالية والتي تهدف إلى معرفة فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما فعالية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الوعي بمفاهيم العولمة لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي؟ وسيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الوسط الفرضي لمقياس الوعي بمفاهيم العولمة ومتوسط درجات أفراد العينة؟, وسيتم اختبار هذه الفرضية إحصائياً من خلال استخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع، حيث كانت النتائج كما في الجدول (3)

جدول(3) الاختبار التائي لعينة ومجتمع لإيجاد دالة الفروق بين الوسط الفرضي لمقياس الوعي بمفاهيم العولمة ومتوسط درجات أفراد العينة.

الوسط الفرضي للمقياس	متوسط العينة	ن	درجة الحرية	قيمة ت المستخرجة	القيمة الجدولية	القرار
118.5	84.50	156	155	2.09	1.96	دال

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة بلغ (84.50)، في حين بلغ المتوسط الحسابي الفرضي للمقياس(118.50)، وهذا يعني أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح الوسط الفرضي للمقياس, مما يعني أن مستوى وعي أفراد العينة بمفاهيم العولمة كان ضعيفا، حيث تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأميري وقبيل (2008)، دراسة زارع، أحمد (2008)، ودراسة الجبان، رياض عارف (2006).

وهذا إشارة واضحة أن الطالب يغفل الكثير من هذه المفاهيم عن العولمة في هذا العصر الذي تزيد فيه التناقضات وتذوب فيه الهوية الخاصة أمام التيارات الفكرية المتعددة، مما قد يؤثر بصورة سلبية على حياته العامة ويجعله يشعر بالقلق والحيرة والارتباك، وربما يصل إلى درجة الاغتراب النفسي، وهذا يتطلب برنامج إرشادي نمائي وقائي لزيادة وعيهم بهذه المفاهيم.

الفرضية الثانية: وتنص على التالي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ويلكوكسون) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت النتائج كما في الجدول (4)

جدول(4) قيم (z ويلككسون) ودلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالعولمة.

المجال	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
المفهوم الإسلامي	قبلي	الموجبة	9	5	45	2.66-	0.008
	بعدي	السالبة	1	0	0		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم الاقتصادي	قبلي	الموجبة	10	5.50	55	2.81-	0.005
	بعدي	السالبة	0	0	0		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم السياسي	قبلي	الموجبة	10	5.50	55	2.81-	0.005
	بعدي	السالبة	0	0	0		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم الثقافي	قبلي	الموجبة	10	5.50	55	2.81-	0.005
	بعدي	السالبة	0	0	0		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم النفسي	قبلي	الموجبة	10	5.50	55	2.81-	0.005
	بعدي	السالبة	0	0	0		
		التساوي	0	0	0		
المقياس ككل	قبلي	الموجبة	10	5.50	55	2.81-	0.005
	بعدي	السالبة	0	0	0		
		التساوي	0	0	0		

يتبين من نتائج الجدول (4) أن مجموع الرتب الموجبة للمقياس ككل (55.00)، وقيمة (ويلككسون) (z) المستخرجة (2.81-)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.005)، وهذا يشير إلى أن جميع أفراد العينة ارتفعت درجاتهم في القياس البعدي على مقياس الوعي بالعولمة، مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الوعي بالعولمة، ولعل ذلك عائد إلى أن البرنامج الإرشادي شمل محتوى إرشادي مناسب بالإضافة إلى العديد من الأنشطة والفعاليات المختلفة التي أسهمت في تنمية الوعي بالعولمة كما تعكس حاجة أفراد العينة إلى مثل هذه الموضوعات الإرشادية التي تساعده في عمله الإرشادي على فهم العولمة بمعناها الحقيقي، وعدم تكوين أفكار مسبقة سلبية عنها ولا سيما في الوقت الراهن الذي فتح لشباب اليوم أكثر من خيار وأسلوب عالمي فكري وغير فكري يصعب عليه الاختيار المناسب للأفضل منها, وظهرت هذه الحاجة من خلال تفاعل أفراد العينة مع المرشد النفسي أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة زارع، أحمد (2008)، ودراسة الجبان، رياض عارف (2006).

الفرضية الثالثة: وتنص على التالي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي بالعولمة بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية والضابطة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة اختبار مان- وتني ، وكانت النتائج كما في الجدول (5):

جدول(5) نتائج معادلة "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الوعي بالعولمة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

المجال	المجموعة التجريبية ن =(10)		المجموعة الضابطة ن =(10)		قيمة U	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
المفهوم الإسلامي	15.50	155	5.50	55	0.00	0.000
المفهوم الاقتصادي	15.45	154.50	5.55	55.50	0.000	0.000
المفهوم السياسي	15.50	155	5.50	55	0.00	0.000
المفهوم الثقافي	15.50	155	5.50	55	0.00	0.000
المفهوم النفسي	15.50	155	5.50	55	0.00	0.00
المقياس ككل	15.50	155	5.50	55	0.00	0.000

يتضح من الجدول (5) أن قيمة مان وتني (U) في جميع مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (0.000)، وهي قيم دالة عند مستوى (0.000)، وهذا يعني أن هناك فروق في متوسطات الرتب بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يعني أن هناك تأثير إيجابي للبرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والمتمثل في زيادة وعيهم بمفاهيم العولمة، وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زارع، أحمد (2008) ودراسة الجبان، رياض عارف

(2006) في إثباتها لفاعلية البرامج التدريبية في زيادة الوعي بالعولمة، بالرغم أن الدراسة الحالية تنفرد في بناء برنامجها التدريبي والإرشادي وفق أسس الإرشاد النفسي.

الفرضية الرابعة: وتنص على التالي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على مقياس الوعي بمفاهيم العولمة في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي (بعد شهرين) للمجموعة التجريبية, وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلككسون للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالعولمة، وكانت النتيجة كما في الجدول (6):

جدول (6) قيم ويلككسون ودلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالعولمة

المجال	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
المفهوم الإسلامي	بعدي	الموجبة	3	4.83	14.50	−1.33	0.210
	تتبعي	السالبة	7	5.79	40.50		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم الاقتصادي	بعدي	الموجبة	3	6.67	20	−0.832	0.587
	تتبعي	السالبة	7	5	35		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم السياسي	بعدي	الموجبة	5	6.40	32	0.470−	0.707
	تتبعي	السالبة	5	4.60	23		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم الثقافي	بعدي	الموجبة	7	5.50	38.5	1.27−	0.333
	تتبعي	السالبة	3	5.50	16.50		
		التساوي	0	0	0		
المفهوم النفسي	بعدي	الموجبة	6	5.50	33	0.63−	0.743
	تتبعي	السالبة	4	5.50	22		
		التساوي	0	0	0		
المقياس ككل	بعدي	الموجبة	5	5.70	28.50	0.103 −	0.923
	تتبعي	السالبة	5	5.30	26.50		
		التساوي	0	0	0		

يتبين من نتائج الجدول (6) أن قيمة (ويلككسون) (Z) في جميع مجالات مقياس الوعي بمفاهيم العولمة للمقياس ككل كانت (– 0.103) عند مستوى (0.923) وهي قيمة غير دالة إحصائياً, وهذا يعني استمرار التأثر الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية حتي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج الإرشادي أشبع كثير من الحاجات الإرشادية المتعلقة بموضوع العولمة، مما ساعد على حرص الأفراد على الاحتفاظ بالمفاهيم و التدخلات الإرشادية التي تم طرحها في البرنامج, وتنفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في محاولة قياس الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالعولمة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

خاتمـة:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة، يمكن أن نصل إلى نتيجة أن طلبة التعليم الأساسي وخاصة في المناطق الريفية لديهم مستوى منخفض بالوعي بالعولمة ومفاهيمها، وهذا يشكل مشكلة كبيرة في حد ذاته لأن البعض أصبح ينظر للعولمة أنها مفهوم غربي يحمل أهداف في تغيير المعتقدات والإيديولوجيات الفكرية المعادية لنظامنا الإسلامي، ولا ينظر أن العولمة تحمل أشياء إيجابية على المستوى الشخصي للفرد والدولي, أيضاً يمكن القول أن هذه الدراسة تناولت فئة طلبة التعليم الأساسي الذين هم في مرحلة المراهقة التي تشهد تحولا فكرياً ووجدانياً كبيراً، وهذا التحول الفكري والوجداني يحتاج إلى إشبـاع مناسب من المجتمع ومراكز الإرشـاد النفسي الوقائي المتخصصة، من أجـل الحـد من تفاقم المشكلة والحد من أثارها السلبية على الإفراد وحياتهم المستقبلية، ومن ثم على المجتمع ككل وهذا ما توصل إلية البحث الحالي من خلال إثباته بطريقة علمية تجريبية أن البرنامج الإرشادي الذي اعد لرفع مستوى الوعي بمفاهيم العولمة كان له دور إيجابي في ذلك.

الاستنتاجات:

يمكن أن نصل إلى الاستنتاجات التالية:

1. أن مستوى وعي الطالب في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية بمفاهيم العولمة وأبعادها كان ضعيفاً، وهذا بالطبع يؤثر نفسياً على حياة الطلبة بكل جوانبها الثقافية، والنفسية، والاجتماعية والمعرفية.
2. أن هناك غياب واضح في المجال التربوي في اليمن لتوظيف دور البرامج النفسية والإرشادية في تناول القضايا النفسية المعاصرة، ومنها العولمة، وبالتالي سدت هذه الدراسة ثغرة كبيرة في أنها اعتمدت في بنائها البرنامج الإرشادي الحالي على أسس نظريات الإرشاد النفسي المختلفة، كون البرامج النفسية أكثر تلمساً لحاجات العينة المستهدفة بتعدد تقنياته وأساليبه الإرشادية يجعله أكثر تأثيراً وإيجابية.
3. أن لبرامج الإرشاد النفسي الوقائي والنمائي دور كبير في تنمية وعي الأفراد بمفاهيم العولمة وأبعادها التربوية، والإسلامية، والاقتصادية، والثقافية وغيرها.

التوصيات:

يوصي الباحثان في ضوء نتائج البحث الحالي بما يلي:

1- على وزارة التربية والتعليم العمل على نشر الوعي بالعولمة من خلال عقد الندوات والنشرات والكراسات التوضيحية، و موضوعات بعض المقررات الدراسية.

2- على وزارة التربية والتعليم تضمين بعض المفاهيم المتعلقة بالعولمة في المناهج الدراسية ذات الصلة.

3- على الجمعيات والاتحادات الشبابية العمل على نشر ثقافة العولمة من خلال مختلف الأنشطة.

4- أن يضع المختصون النفسيون أدلة إرشادية وتدريبية عن موضوع العولمة والعمل على نشرها وتدريبها للأخصائيين الاجتماعيين في المدارس.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

1- مدى وعي معلمي التعليم الأساسي لمفاهيم العولمة، وتصوراتهم لمواجهة مخاطرها السلبية.

2- أثر العولمة على قيم المواطنة والانتماء لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي

قائمة المراجع

المراجع العربية:

العطيوي، صالح بن محمد (2006). *الشبكة العالمية للمعلومات والنظرية البنائية كنموذج جديد في عصر العولمة لتعزيز التعليم والتعليم في البيئة التعليمية، ودور القيادة في المؤسسات التعليمية*، ج2، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

إبراهيم، إبراهيم محمد (2006). *الكوكبية ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي*، مؤتمر العولمة ومنظومة التعليم في مصر والعالم العربي، المؤتمر السنوي الرابع عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ومركز تطوير التعليم الجامعي.

إبراهيم، حسنين توفيق(1999). العولمة الأبعاد والانعكاسات السياسية، رؤية أولية من منظور علم السياسة، *مجلة الفكر العربي*، 28(2).

أبو حطب، فؤاد(1999). *العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعليم العولمة*، المؤتمر الحادي عش"العولمة ومناهج التعليم". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

إحصائيات مكتب التربية والتعليم مديرية السلام محافظة (2016). تعز.

أحمد، منال عبد الخالق (2006). *العولمة رؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراع الدور وأخلاقيات التدريس*، ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

إسماعيل، غادة مصطفى (2006). *التعامل الإسلامي للتربية الفنية مع العولمة*، ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

آل سعود، سعود بن سليمان(2006). *لمحات عن العولمة من منظور إسلامي*، ج3، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

آل عبد الله، إبراهيم بن محمد (2004). مستقبل التعليم والأمن في عصر العولمة، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، 19(38)، جامعة نائف، الرياض.

الأميري, أحمد على , قبيل كودي حسين (2008). *مدى وعي طلبة جامعة تعز بمفاهيم العولمة*

الأميري، احمد علي(2008). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة جامعة تعز* . اليمن.

أوميل، علي(2000). *العرب وتحديات القرن الحادي والعشرون*، مؤسسة عبد الحميد شومان، الأردن: دار الفارس.

الباز، راشد سعد(2004). *أزمة الشباب الخليجي واستراتيجية المواجهة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

بخيت، خديجة أحمد (1999). *العولمة وتأثيراتها على مناهج التعليم، أهم الاتجاهات العالمية في هذا السياق، وكيفية الإفادة منها في تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي للقرن الواحد والعشرين*، مؤتمر العولمة ومنظومة التعليم في مصر والعالم العربي، المؤتمر السنوي الرابع عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ومركز تطوير التعليم الجامعي.

بدوي، أبوبكر عابدين(2006). *البعد الاجتماعي للعولمة من حيث ارتباطه بالخدمات الصحية*، المؤتمر العالمي السابع، العولمة وأثرها على التنمية والرعاية الصحية في الدول الإسلامية، الكويت: المنظمة الإسلامية.

برغوث، عبد العزيز (2006). *الأدوار الحضارية للمعلم ودواعي التجديد في فلسفة التعليم*، ج2، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

بسيوني، سعاد (2006). *العولمة ومنظومة التعليم من منظور التربية المقارنة*، مؤتمر العولمة ومنظومة التعليم في مصر والعالم العربي، المؤتمر السنوي الرابع عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ومركز تطوير التعليم الجامعي.

البشر، بدرية(2008). *وقع العولمة في مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض أنموذجان*، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

البشير، محمد (2006). *حفظ الهوية الإسلامية ونشرها في ظل العولمة رؤية تأصيلية في ظل الكتاب والسنة*، ج3، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

البكر، فوزية بنت بكر(2006). *العولمة والتربية. قراءة في التحديات التي تفرضها العولمة على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية*، ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

الثقفي، سلطان احمد(2002). *الإرهاب والعولمة*، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

الجبان، رياض عارف(2006). فاعلية برنامج تثقيفي في زيادة وعي طلاب كلية المعلمين ببيشة لظاهرة العولمة وبدور التربية في مواجهة آثارها السلبية , *المجلة العربية للتربية*, 26 (2). 186-201.

الجحني، علي بن فائز، (2002). *الإرهاب والعولمة*، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

الجلال، عبد العزيز (1999). *نحن والعولمة*. التعامل الواثق، كتاب المعرفة، عدد (7)، وزارة المعارف، السعودية.

حجاج, قاسم (2003). التنشئة السياسية في الجزائر في ظل العولمة – بعض أعراض الأزمة ومستلزمات الانفراج , مجلة الباحث, (2), 80- 92

حجازي، أحمد مجدي(1999). العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، رؤية نقدية في العالم الثالث، *مجلة الفكر العربي*، 28(2).

حساني، أحمد(2004). *معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة*، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة 20-22 / 4/ 2004.

حسن، السيد محمد أبو هاشم(2006). *تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء متطلبات العولمة*،ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

حوتي، زهير(2008). دور التعليم في تعزيز حوار الثقافات في زمن العولمة، *المعرفة*، (159)، الرياض.

الخضيري، محسن أحمد(2002). *العولمة الاحتجاجية*، مجموعة النيل العربية: القاهرة.

خلف, علي زيد (2010). *إشكالية القيم لدى الطالب الجامعي بين ثقافة العولمة والثقافة التقليدية* – دراسة انثروبولوجية ميدانية في كلية الآداب – جامعة المستنصرية.

الخوالدة، تيسير (2005). أنماط فهم العولمة السياسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، *مجلة جامعة مؤتة*، 20 (2).

الخوالدة، محمد وعبدالله، العواقلة (2006). استيعاب أعضاء نقابة المهندسين لمفاهيم العولمة، دراسة ميدانية لمجتمع المهندسين في محافظة اربد، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا.

الدباسي، صالح مبارك(2002). العولمة والتربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

الدعيج، حمد صالح وعماد محمد السلامة(2007). أثر العولمة في القيم من وجهة نظر طلبة الجامعة الأردنية وجامعة الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 35(3).

الدقي، نور الدين(2008). التعليم العالي العربي والعولمة، *المعرفة*، (159).

الديجاني، أحمد صدقي(2006). *الجوانب الثقافية في تحديت العولمة وانعكاساتها على الصحة من منظور إسلامي*، المؤتمر العالمي السابع، العولمة وأثرها على التنمية والرعاية الصحية في الدول الإسلامية، المنظمة الإسلامية، الكويت.

راضي، ياسر بن إسماعيل(2006). *نحو مشروع حضاري للمؤسسة التعليمية في عصر العولمة*، ج3 ، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

راغب، نبيل(2002). *أقنعة العولمة السبعة*، مصر: دار غريب.

زارع، أحمد زارع أحمد(2008). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتكوين الطالب المعلم شعبة الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والوعي بالتحديات التربوية للعولمة, *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. (18). 207-256.

سالم، محمد محمد (2006). *دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية للمراحل الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم العولمة وقيمها*،ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

السلطان، فهد سلطان (2006). *المدرسة وتحديات العولمة التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً*، ج1، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الجزء الأول.

شاهين، عبد الصبور (1999). *العولمة... جريمة تذويب الأصالة*, كتاب المعرفة، عدد 7، وزارة المعارف، السعودية.

شر ينبرغ، نورمان(2002). *فرص العولمة، ترجمة حسين عمران*، الرياض: العبيكان.

شوفار، إبراهيم(2006). *فلسفة التربية في عصر العولمة*، ج3، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

صائغ، عيد الرحمن بن أحمد(2006). *تربية العولمة وعولمة التربية*، ج2، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

الصياد، عبد المعطي(2002). *الإرهاب والعولمة*، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

الطرابلسي، سمير (1999). *العرب في مواجهة العولمة*، كتاب المعرفة، عدد 7، وزارة المعارف، السعودية.

الطريري، عبد الرحمن سليمان (2004). *الأولويات التربوية في عصر العولمة*، ندوة - العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود من 1 -3/ 3/ 1425 هـ الموافق20-22/ 4/ 2004م.

طعيمة، رشدي أحمد(1999). *العولمة ومناهج التعليم العام*، مؤتمر العولمة ومناهج التعليم العام، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الطيب، حسن أبشر(2006). *أهمية التخطيط لمواجهة الفساد العالمي، في التخطيط الأمني لمواجهة عصر العولمة*، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

عارف، نصر محمد(2008). التعليم ذو البعد الواحد. ثنائية الفكر والمهارة في التعليم الجامعي قبل العولمة وبعدها، *المعرفة*، (159).

العاسمي , رياض نايل (2006). *البرامج الإرشادية*, جامعة دمشق. مركز تصوير كلية التربية.

عبد الصمد، فظل إبراهيم(2005). الوعي بتحديات العولمة في علاقته بالولاء وفوبيا المسؤولية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 21(2).

عبد الغني، مصطفى(2002). *قراءات في ظاهرة العولمة, في العولمة والتربية*، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبد القاد ، صلاح الدين محمد(2004). *قراءه نفسية في ملف العولمة*، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود من ١-3/3/ 1425هـ الموافق 20-22/ 4/ 2004م.

عبد الكريم، عمرو(2002). *العولمة.. مظاهرها ومخاطرها، تزايد ظواهر الاستبعاد والتهميش، في العولمة والتربية*، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبدالله، عبدالخالق(1999). العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، *الفكر العربي*، 28(2).

عبد المحمود، عباس أبو شامة(2006). *العولمة والإجرام الوليد. المفاهيم والنظريات، في التخطيط الأمني لمواجهة عصر العولمة*، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

عبد المطلب، ممدوح عبد الحميد(2006). *التبوء الأمني في عصر العولمة، في التخطيط الأمني لمواجهة عصر العولمة*، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

العتيبي, بدر بن جويعد وآخرون(1428). *العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشباب السعودي وقيمهم وسبل المحافظة عليه*ا, السعودية: الإدارة العامة لبرامج المنح البحثية.

عثمان، إبراهيم بخيت (2006). *عولمة أفكار الشباب في المؤسسات الأكاديمية*،ج2، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العمر، محمد محمود(2001). تضاد الهويتين ثقافة الأمة وقانونية الوطنية، في كتاب المواطنة، كائن هلامي، كتاب المعرفة، ع (10)، وزارة التربية والتعليم، السعودية.

العمر، معن خليل(2006). *العولمة والجريمة في المجتمع العربي في التخطيط الأمني لمواجهة عصر العولمة*، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الغامدي، سعيد(2004). *مستقبل الخليج العربي وصراع الهوية*، الرياض: مكتبة العبيكان.

غندور، صبحي (1999). *الترهيب صدام الحضارات.. الترغيب بالعولمة*، كتاب المعرفة، عدد (7)، وزارة المعارف، السعودية.

فرجاني، نادر(2008). اكتساب المعرفة في البلدان العربية في سياق العولمة، *مجلة المعرفة*، (159).

القاسم ، خالد عبد الله(2004). *العولمة الثقافية وآثارها على الهوية*، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود من ١-3/3/ 1425هـ الموافق 20-22/ 4/ 2004م.

القباج، محمد مصطفى(2006). التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي. تحليلات واتجاهات، التربية على المواطنة الديمقراطية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

القصيبي، غازي عبد الرحمن(2002). *العولمة والهوية الوطنية*، الرياض: العبيكان.

كريس. وبروكسي،(2006). *العولمة منظور سياسي*، كتاب العولمة والتعليم الجامعي، إعداد(ج. ب م.ل) القاهرة: عالم الكتاب.

كنعان، احمد علي(2006). *دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة*، ج3، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

محمود، إجلال فاروق(2007). مسايرة العولمة في علاقتها بمشكلات المراهقة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 17 (54).

محمود، موسى(2002). زمن العولمة والتأثيرات السوسيولوجية، *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، عدد (43).

مدكور، علي أحمد(2006). *العولمة وحتميتها التكنولوجية والحصانة الثقافية*، ندوة العولمة وأولويات التربية،ج3، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مقداد، محمد(2006). *جامعات البلدان النامية في عهد العولمة، أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة*، ج3، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الموسوي، نضال (١٩٩٣). *ملامح الوعي الاجتماعي عند المرأة الخليجية*، الكويت: دار سعاد الصباح.

هجرس، مهدي صالح(2003). *تصميم البرامج الإرشادية للعاملين في المجال التربوي والنفسي*، صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر.

هنا، غانم(2002). *العولمة وثقافة الاختلاف، في العولمة والتربية*، الرياض: جامعة الملك سعود.

هيما، بادي(2002). *ما آثار العولمة في الحقوق الاجتماعية.. إفريقيا في مهب العولمة.. في العولمة والتربية*، الرياض: جامعة الملك سعود.

وطفة، علي أسعد(2007). التربية العربية والعولمة. بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، *عالم الفكر*، (36).

المراجع الأجنبية:

Teasdale, G.R.(1997): *Globalization , Localization* : Impacts and Implication for Teacher Education in the Asia Pacific Region. ERIC No :ED 416038.

Swanger , J.(2002): Laboring in a " borderless" world : the threat of globalization. *Qualitative Studies In Education* , 15(1),11-32.

الملاحق:

مخطط عام للبرنامج الإرشادي لتنمية الوعي بالعولمة

الجلسة الأولى	الهدف العام	الأهداف الخاصة	الأساليب والوسائل والأنشطة	الواجب المنزلي	زمن الجلسة
التعارف والتعاقد	التعارف والتفاهم والتعاقد	ـ أن يرحب المرشد بأفراد المجموعة الإرشادية. ـ أن يعرف المرشد نفسه لأفراد المجموعة الإرشادية، ويطلب منهم تعريف أنفسهم. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة على الغرض من ضمهم للجلسة الإرشادية والفائدة المرجوة من تنفيذ البرنامج الإرشادي. ـ أن يوضح المرشد أهمية البرنامج الإرشادي. ـ التأكيد على أهمية الالتزام بالمواعيد والحفاظ على أسرار الجلسات الإرشادية وأنه أول من سيلتزم بسرية المعلومات. ـ أن يتعاقد أفراد المجموعة الإرشادية على زمن ومكان عقد الجلسات لإرشادية.	الافتتاح، الترحيب، التعارف، المحاضرة، التعاقد، لعب الدور، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي.	ابحث عن خمسة تعريفات للعولمة ؟	60 دقيقة
الجلسة الثانية	التعرف على المفاهيم المختلفة للعولمة	ـ أن يعرف أفراد المجموعة الإرشادية معنى العولمة. ـ أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية الفروق في التعاريف. ـ أن يتوصل أعضاء المجموعة إلى تعريف خاص بهم للعولمة .	المناقشة، التغذية المرتدة، المحاضرة، الإرشاد الجماعي، لعب الدور، عصف ذهني، الواجبات المنزلية.	ابحث عن إطار نظري للعولمة؟	60 دقيقة
الجلسة الثالثة	معرفة القوانين والنظريات المفسرة للعولمة.	ـ أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية قوانين العولمة. ـ أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية نظريات العولمة المختلفة والاتجاهات الفكرية المفسرة لها. ـأن يدرك أفراد المجموعة مجالات العولمة المختلفة.	المحاضرة، المناقشة ، التغذية المرتدة، لعب الدور، عصف ذهني، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي.	اذهب إلى المكتبة ، وكذا استخدم الانترنت وابحث عن إيجابيات العولمة في مختلف المجالات وسجلها بوسيلة تعليمية.	60 دقيقة
	التفكير الناقد وأهميته في الحياة .	. أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية مفهوم التفكير الناقد. ـ أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية خصائص التفكير الناقد ـأن يدرك أفراد المجموعة أهمية استخدم التفكير الناقد بالحياة وطرق استخدامه	المحاضرة، المناقشة ، التغذية المرتدة، لعب الدور، عصف ذهني، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي.	طبق مهارات التفكير الناقد على بعض القضايا المعاصرة التي تسبب القلق للمراهقين	60 دقيقة
الجلسة الرابعة	أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية أن الإسلام دين عالمي .	ـ أن يذكر أفراد المجموعة الإرشادية عدداً من الآيات التي تؤكد عالمية الإسلام. ـ أن يذكر أفراد المجموعة الإرشادية عدداً من الأحاديث التي تؤكد عالمية الإسلام. ـ أن يشرح أفراد المجموعة الإرشادية الآيات والأحاديث التي تؤكد عالمية الإسلام.	المناقشة، التغذية المرتدة، المحاضرة، الإرشاد الجماعي. العصف الذهني، الواجب المنزلي.	عد إلى المصحف الشريف واكتب الأحاديث، واستخرج عدداً من الآيات والأحاديث حول ظاهرة العولمة؟	45 دقيقة
الجلسة الخامسة	التعرف على العولمة الاجتماعية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة الاجتماعية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال الاجتماعية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال الاجتماعية .ـ أن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال الاجتماعي .	المحاضرة، المناقشة، التغذية المرتدة، لعب الدور، نشاط جماعي , العصف الذهني، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي	استخدم الانترنت والمكتبة للبحث عن ايجابيات العولمة.	120 دقيقة
الجلسة السادسة	التعرف على العولمة الاقتصادية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها.	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة الاقتصادية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال الاقتصادي . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال الاقتصادي . ـ أن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال الاقتصادي.	المناقشة، التغذية المرتدة، نشاط جماعي, المحاضرة، الإرشاد الجماعي. العصف الذهني، الواجب المنزلي.	للعولمة أبعاد متعددة ، ابحث بالإنترنت حول العولمة الاقتصادية والسياسية.	60 دقيقة

الجلسة السابعة	التعرف على العولمة الثقافية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها).	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة الاجتماعية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال الثقافي. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال الثقافي. ـأن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال الثقافي. ـأن يدرك المسترشد أهمية الحفاظ على خصوصية الهوية الثقافية المحلية , و أساليب الحفاظ عليها .	المحاضرة، المناقشة، التغذية المرتدة، لعب الدور، نشاط جماعي العصف الذهني، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي.	استخدم الانترنت والمكتبة للبحث عن ايجابيات العولمة.	120 دقيقة
الجلسة الثامنة	التعرف على العولمة التربوية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها).	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة التربوية. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال التربوي. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال التربوي. أن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال التربوي.	المحاضرة، المناقشة، التغذية المرتدة، لعب الدور، نشاط جماعي , العصف الذهني، الإرشاد الجماعي، الواجب المنزلي.	استخدم الانترنت والمكتبة للبحث عن ايجابيات العولمة.	120 دقيقة
الجلسة التاسعة	التعرف على العولمة السياسية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها).	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة السياسية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال السياسي. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال السياسية . ـأن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال السياسية .	المناقشة، التغذية المرتدة، المحاضرة، نشاط جماعي. العصف الذهني، الواجب المنزلي.	عد إلى الدفتر الذي تسجل فيه المحاضرات وسجل ملخص لكل الجلسات ، وبشكل مختصر.	60 دقيقة
الجلسة اشرة	التعرف على العولمة النفسية (ايجابيات وسلبيات ومهارات مواجهتها).	ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم العولمة النفسية . ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على إيجابيات العولمة في المجال النفسي. ـ أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على سلبيات العولمة في المجال النفسية . ـأن يكتسب أفراد المجموعة المهارات اللازمة لمواجهة سلبيات العولمة في المجال النفسي.	المناقشة، التغذية المرتدة، المحاضرة، نشاط جماعي. العصف الذهني، الواجب المنزلي.	عد إلى الدفتر الذي تسجل فيه المحاضرات وسجل ملخص لكل الجلسات ، وبشكل مختصر.	60 دقيقة
الجلسة لحاديعشر	تقويم البرنامج الإرشادي.	مراجعة لجميع الجلسات والتطبيق البعدي لمقياس الوعي بالعولمة.	الإرشاد الجماعي ، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التغذية المرتدة، العصف الذهني، التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالعولمة.		90 دقيقة

دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة

د. عمر عبدالرحيم ربابعه
جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

استلم بتاريخ: 09-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 28-11-2016 قبل للنشر بتاريخ: 01-02-2017

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب، وكانت عينة البحث عمداء شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما استخدام المقابلة أداة لجمع المعلومات؛ وللإجابة على سؤال الدراسة استخدام الباحث التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن هناك ادوار للجامعات لمواجهة الإرهاب حيث بلغت 32 دور ومن أهم الأدوار الحاصلة على أعلى النسب: غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة توعية الطلبة والمجتمع بأخطار الإرهاب، توعية الطلبة بكيفية التعامل مع وسائل الإعلام لبيان الغث من السمين، تضمين المناهج الدراسية مقررات تتحدث عن مخاطر الإرهاب. غرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية النابعة من الإسلام والعروبة. أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: أن يكون هنالك اجتماعا لعمداء شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية للاتفاق على وضع خطة لتنفيذها في كل الجامعات لمواجهة ظاهرة الإرهاب.

الكلمات المفتاحية: الإرهاب، دور الجامعات.

The role of Jordanian universities in encountering terrorism level of the deans of the students affairs

Omar Abdul Rahim Ahmed RABABa'A
Balqa Applied University, Jordan

Abstract

This research aims to find out the role of Jordanian universities in encountering the phenomenon of terrorism. The sample of the study involved the deans of the students Affairs of the Jordanian universities. The researcher adopted the descriptive analytical approach; he also used the interview tool to collect the data. To answer the question of the study, researcher used the frequencies and the percentages .The study came up with the following results: The results indicated that there are roles for universities to encounter terrorism; they amounted to 32. Among the roles of the highest percentages are: implanting proper Islamic faith in the hearts of students. making the students and the community aware of the threats of terrorism. educating students to enable them how to deal the media so that they can differentiate between wheat and chaff. The curriculum should include topics about the dangers of terrorism. Fostering spiritual, moral and educational values hemming from the values of Islam and Arabism .The study concludes with a set of recommendations, the most important of which are: Holding a meeting for the deans of student affairs in the Islamic and Arab universities to agree on a plan to be implemented in all universities to encounter terrorism.

Keyword : Rolf Universities ,Terrorism.

مقدمة:

لقد تنوعت وتعددت مصادر الأخـطار الأمنية التي تستهدف تقويض وتهـديد وزعـزعة الاستقرار في المجتمعات العالمية والإسلامية والأردنية، ويمثل الإرهاب واحداً من أهم محددات الأمن في الوقت الحالي، والإرهاب مشكلة خطيرة ؛لما يترتب عليه من نتائج؛ فهو عمل إجرامي ولا سيما وقد تعددت وسائله وأساليبه. ولا يقتصر ضرره على فئة دون أخرى وإنما يلحق أذاه بالأطفال والشيوخ والنساء والرجال دون تميز، ويفتك بحياة الأبرياء ويدمر الممتلكات بطريقة وحشية وهمجية ؛لذا فإن المجتمعات بكافة مؤسساتها مسؤولةً عن مكافحته والتصدي له والمجتمع المدني بمختلف مؤسساته معني بأداء هذا الدور المهم في الوقاية من الإرهاب ومسئول كامل المسؤولية في النهوض بواجباته الاجتماعية نحو الحيلولة دون تنامي الظاهرة الإرهابية وتفاقمها. ولاشك أن المجتمع يعاني في العصر الحالي من ظروف قاسية وضغوط دولية وحروب ظالمة تسفك دماءه، وتمتهن كرامته ويتفاعل مع تلك الإحداث كل مسلم ولكنه لا يعرف ما هو التصرف السليم حيالها وما هو رد الفعل المناسب الذي يجب أن يتخذه وحتى لا تزداد الحيرة ويكون رد الفعل من قبل بعض فئات إفراد المجتمع غير الواعية بحقيقة الإسلام وحقيقة واقعه المعاصر لا يحمد عقباه لذا يتطلب الأمر التدخل العلاجي والوقائي من قبل مؤسسات المجتمع لتبصير إفراده بما هو مطلوب منهم في مثل هذه الظروف ؛لان ما يفعله بعض من ينتسبون إلى الإسلام من إعمال إرهابية لا يعد إلا نزيفا داخليا في جسد الأمة المثخنة بالجراح وهو فعل قد حكم علماء الإسلام بتحريمه.

ولأول مرة في تاريخ البشرية يظهر هذا الكم الهائل من العنف والإرهاب، ويشمل مناطق متعددة على اتساع العالم ويتحول لمصدر خطر يؤثر في المجتمع الإنساني برمته. وأصبح الإرهاب في الوقت الراهن ظاهرة عالمية لا ترتبط بمنطقة أو بثقافة أو بمجتمع أو بجماعات دينية أو عرقية معينة، ولكنها ترتبط بعوامل اجتماعية وثقافية وسياسية وتكنولوجية أفرزتها التطورات السريعة المتلاحقة في العصر الحديث. لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين بـروز العـديد من التنظيمات الإرهـابية المسلحة في أنحاء مختلفة من العالم وأخذت العمليات الإرهابية تتزايد في مختلف المجالات(الاقتصادية والسياسية ..... الخ) وتعدت طابعها التقليدي الفردي إلى الطابع الجماعي المنظم وأصبحت مهنة لها مؤسساتها وخططها وبرامجها ومن ثم أصبحت عنصرا من عناصر الدمار والتخريب. (بدر، 2000، 49)

وتعتبر الجامعات منارات فكر وهي التي ترفد المجتمع بالكوادر المتعلمة والمثقفة والمتدربة ،ففي الجامعات يغرس الفكر بالحوار والنقاش بحيث يتكون وعي ايجابي لدى الطلبة لكل ما يدور حولهم. لذلك كان لزاما على الجامعات الأردنية أن تبحث عن أدوارها لمواجهة ظاهرة الإرهاب لكل ما سبق جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

عانى الأردن من الإرهاب بجميع صوره وأشكاله ولعدة أسباب أهمها الموقع الجغرافي المتوسط للأردن بين البؤر الملتهبة في المنطقة وقضايا الإقليم التي من أهمها القضية الفلسطينية واحتلال العراق والعلاقات الجيدة التي تربط الأردن في دول العالم ومنها الدول الغربية المستهدفة مصالحها على الأرضي الأردنية، والهجرات المتتالية للأردن وما تحمله من أفكار ومعتقدات ايديولوجية متطرفة، وسياسة الأردن القائمة على مكافحة المخدرات ومعاقبة تجاره ومروجيه بسبب ارتباط المخدرات بالإرهاب والجريمة المنظمة ومحاولة الإرهابيين النيل من الوحدة الوطنية، وأشغال الجبهة الداخلية بقصد زعزعة أمن واستقرار الأردن. (جريدة الراي، 2004)

لذلك تسعى المؤسسات التربوية ومنها الجامعات للمساهمة في مواجهة ظاهرة الإرهاب، ومما لا شك فيه أن الدور الذي تقوم به الجامعات، دور عظيم وريادي يأتي بعد دور الأسرة والمدرسة لتنوير فكر الشباب ضد الأفكار المنحرفة. وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها.

سؤال الدراسة:

– ما هو دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة للاعتبارات الآتية:

1. أهمية هذا الموضوع على الساحة الدولية فهو حديث العصر.
2. بيان أهمية مواجهة ظاهرة الإرهاب كتحدي أمام العالم بشكل عام والأردن بشكل خاص.
3. بيان دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب.
4. إثراء المكتبة العالمية والأردنية و الإسلامية بدراسات من هذا النوع.
5. تشكل رؤية أمام صانعي القرار في الجامعات الأردنية.
6. تسهم في تزويد رؤساء الجامعات الأردنية بأدوارهم في مواجهة الإرهاب.

حدود الدراسة:

يتحدد موضوع الدراسة بما يلي:

– اقتصرت هذه الدراسة على دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها للعام الجامعي 2016.

مصطلحات الدراسة:

– **الإرهاب:** لقد عرفته الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب بأنه (كل فعل من أفعال العنف أو التهديد أيا كانت بواعثه أو أغراضه يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حريتهم للخطر. (الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، 1987)

التعريف الإجرائي: لقد اعتمد الباحث هذا التعريف الوارد في الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب كتعريف إجرائي للدراسة.

– **الدور**: وضع اجتماعي ترتبط به مجوعة من الخصائص الشخصية ومجموعة من ضروب النشاط وهو منظور التفاعل الاجتماعي مكون من مجموعة من الأفعال المكتسبة يؤديها الشخص في موقف تفاعل اجتماعي. (مدكور، 1979، 167)

التعريف الإجرائي: تلك الطرق والأساليب والوسائل والإجراءات التي تستخدمها الجامعات الأردنية بهدف مواجهة ظاهرة الإرهاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

أدلة تجريم الإرهاب في الشريعة الإسلامية:

أفتى مجلس هيئة كبار العلماء بالمملكة الأردنية السعودية بأن من ثبت شرعا أنه قام بعمل من أعمال التخريب والإفساد في الأرض التي تزعزع الأمن بالاعتداء على النفس والممتلكات الخاصة أو العامة، كنسف المساكن أو المساجد أو المدارس أو المستشفيات والمصانع ومخازن الأسلحة والمياه والموارد العامة لبيت المال كأنابيب البترول ونسف الطائرات والمطارات، ونحو ذلك عقوبته القتل لدلالة الآيات على أن مثل هذا العمل إفساد في الأرض يقتضي إهدار دم المفسد، ولأن خطر هؤلاء الذين يقومون بالأعمال التخريبية وضررهم أشد خطراً وضرراً من الذي يقطع الطريق ،فيتعدى على شخص فيقتله ويأخذ ماله (مجلس هيئة العلماء، 1409). وقد حكم الله عليه بما ذكره في محكم تنزليه: "إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ۚ ذلك لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا ۖ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ". (المائدة، آية 33)

وقد ورد النهي عن الاعتداء والقتل في مواضيع كثيرة في القرآن الكريم والسنة النبوية، فحرم سبحانه وتعالى قتل النفس بأي وجه من الوجوه، وسواء كان هذا القتل قتل الإنسان نفسه مثل ما نهى عن قتل غيره قال تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا". (النساء، آية 29)

وقال عليه السلام: في الحديث عن أبي هريرة رضي الله عنه : "مَنْ قَتَلَ نَفْسَهُ بِحَدِيدَةٍ فَحَدِيدَتُهُ فِي يَدِهِ يَتَوَجَّأُ بِهَا فِي بَطْنِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدًا فِيهَا أَبَدًا، وَمَنْ شَرِبَ سَمًّا فَقَتَلَ نَفْسَهُ فَهُوَ يَتَحَسَّاهُ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدًا مُخَلَّدًا فِيهَا أَبَدًا، وَمَنْ تَرَدَّى مِنْ جَبَلٍ فَقَتَلَ نَفْسَهُ فَهُوَ يَتَرَدَّى فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدًا مُخَلَّدًا فِيهَا أَبَدًا." (صحيح بخاري)

أدلة تجريم الإرهاب في القوانين الوضعية:

أولا : تجريم الإرهاب في الاتفاقيات الدولية:

في المؤتمر الأول لتوحيد العقوبات المنعقد في وارسو سنة 1927م تم إدراج الإرهاب السياسي ضمن جرائم قانون الشعوب، وكذلك اتفاقية جنيف لمنع ومكافحة الإرهاب لعام 1937 (بوادي، 2005، 39)

وفي 27 يناير 1977 وقعت في (ستراسبورج) اتفاقية لمكافحة الإرهاب في إطار دول المجلس الأوروبي للقضاء على ظاهرة الإرهاب الدولي .(بوادي، 2005، 43)

كما كانت هنالك اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية التي اعتمدت في فينا في 26 أكتوبر 1979 م وقد بلغ عدد الدول التي صادقت عليها (55) دولة. (غالي، 1997، 8)

كما عقدت مجموعة من الاتفاقيات العربية لمكافحة ظاهرة الإرهاب ومنها:

1- مؤتمر الدار البيضاء عام 1985 م، واستنكر المؤتمر الإرهاب بجميع أشكاله وأنواعه .(المعلا، 1995، 52)

2- مؤتمر عمان 1987م. حيث صدر عن مؤتمر القمة العربي الذي عقد في عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية عام 1987 قرار بشأن الإرهاب الدولي ،تضمن إدانة الإرهاب بكافة أشكاله وأساليبه ومصادرة بما في ذلك إرهاب الدول داخل الأراضي الأردنية والفلسطينية المحتلة وخارجها. (الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب 1987).

3- مؤتمر الجزائر 1988م. (الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، 1998)، حيث تم إدانة الإرهاب الدولي بكافة أشكاله ومصادره. (أحمد، 1999، 112)

4- معاهدة منظمة المؤتمر الإسلامي لمكافحة الإرهاب عام 1999م وتكونت المعاهدة من 42 مادة، حيث تدين جميع أشكال العنف والإرهاب والتطرف. (أحمد، 1999، 120)

- نشأة الإرهاب:

الإرهاب في العصور القديمة: بدأ الإرهاب والعنف السياسي منذ فجر التاريخ وكانت البداية بين ولدي سيدنا آدم عليه السلام، حيث قتل قابيل أخاه هابيل، وقصة ملك نجران " ذو نواس" في الدولة الحميرية الثانية(200- 525م) الذي اعتنق الديانة اليهودية وحاول إجبار النصارى على اعتناقها ولما رفضوا حفر لهم أخدودا وحرقهم بالنار. وتطرف اليهود في الجزيرة العربية ضد نصارى (نجران) فاشعلوا النيران في الأخدود واستاقوا عشرين ألفا من المؤمنين بالمسيحية إلى هذه النيران، وقد جاءت قصتهم في القران الكريم (قتل أصحاب الأخدود ..... العزيز الحميد). (القران الكريم، سورة البروج، الآية 84)

كما تعتبر طائفة (السيكاريون) من أقدم الأمثلة على ظهور الحركات الإرهابية، وهي طائفة دينية على درجه عالية من التنظيم ابتدعت عدة تكتيكات خارجه من المألوف لمهاجمة أعدائهم عند تجمعهم في مدينة القدس في أيام الأعياد، وقد كانت الأعمال الإرهابية موضة تسامح من قبل الكنيسة والطبقة العليا من رجال الكهنوت الذين ينتمون إلى الديانة اليهودية أو المسحية.(الحقيل، 2002، 70)

الإرهاب في العصور الحديثة: بدأ عهد الإرهاب في تاريخ الحديث عام 1789م عندما أعلن مجلس الثورة الفرنسية أن الرعب هو قانون اليوم، حيث مارست أول حكومة فرنسية بعد الثورة الإرهاب لتحقيق غايتها السياسية والذي يجسد إرهاب الدولة بمفهومه الحديث. (الترتوري وجويحان، 2006، 89)

وقد ظهرت فكرة التنظيم الإرهابي لأول مرة في القرن التاسع عشر وذلك من خلال تشكيل الجمعيات السرية في ايطاليا واسبانيا وألمانيا، وقد كانت هذه الجمعيات تستخدم الرسائل الملغومة والأجهزة المتفجرة بشكل واسع للاعتداء على الشخصيات الهامة، كما تبنت الايديولوجية الشيوعية الإرهاب المنظم كأسلوب عمل للثوار على شكل عصابات حيث اعتبر "لينين" الإرهاب وجها من وجوه الحرب. (الترتوري وجويحان، 2006م، 91)

- أسباب ودوافع الإرهاب:

تتعدد دوافع الإرهاب بتعدد الظروف التي ينبثق منها باختلاف الزمان والمكان ويمكن تقسيم دوافع الإرهاب إلى المستويات التالية المستوى الفردي ويشمل الدوافع التي تجعل الفرد يتجه للإرهاب كوسيلة في حياته والمستوى الوطني ويشمل مجموعه الأوضاع الدولية التي تشجع على الإرهاب مثل النظام العمل الدولي الراهن وما يحمل في طياته من ضغوط على بعض الدول (الحريز، 193)

ربط الإرهاب بالدين الإسلامي: وصف رئيس الولايات المتحدة الأمريكية (جورج بوش) في الأسابيع التي أعقبت هجمات 11 أيلول حربه ضد الإرهاب الدولي بأنها حمله صليبية وقد أعطت إشارة البدء لتصعيد حملة ضخمة تربط الإرهاب بالإسلام وقد جاءت تصريحات رئس الوزراء الايطالي (برلسكوني) حول تفوق الحضارة المسيحية على الحضارة الإسلامية في السياق نفسه وعلى خلفية الخلط المتعمد بين الإرهاب والإسلام أو ما يمكن وصفه بأسلمة الإرهاب (ولد اباه، 2001، 137)

شهدت الكتابات العدائية عن الإسلام في الغرب نموا متزايدا بعد أحداث 11 أيلول حيث عبرت عن شعور سائد في الدوائر السياسية والاستراتيجية الغربية وقد وصف الكاتب والمحلل النفسي الفرنسي (باتريك دكليرك) الإسلام بأنه " نسق فكري يقوم على الحرب المقدسة، ومن ثم فان الذبح وقطع الرؤوس ظاهرتان تندرجان في قلب الإسلام ذاته". (الدباغ، 2007، 15)

ثانيا: الدراسات السابقة

حرص الباحث على الاطلاع على أكبر عدد ممكن من الدراسات السابقة ونعرض منها:

أ. الدراسات العربية:

* **دراسة الفواز(2008)** بعنوان الإرهاب وأثره على المجتمع الأردني دراسة تحليلية ميدانية سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الإرهاب وأثره على المجتمع الأردني وذلك من خلال استخدام أداة الاستبانة كوسيلة رئيسية لجمع البيانات من خلال استطلاع رأي 190 من أفراد الدراسة بخصوص وجهة نظرهم حول حقائق الإرهاب والتطرف الديني، وقد تكونت الاستبانة من 40 فقرة موزعة على أربعة مجالات التوافق الديني، النفسي، والاجتماعي، والأخلاقي نحو حقائق الإرهاب والتطرف الديني. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث ووجود فروقا تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح من يحملون أقل من بكالوريوس على الأداة ككل.

* **دراسة الحراسيس (2007)** بعنوان تأثير الإرهاب على اتجاهات الشباب في الأردن دراسة على طلبة الجامعات الأردنية، دراسة ميدانية استهدفت التعرف على الإرهاب في الأردن لاسيما اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو الإرهاب.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن غالبية طلبة الجامعة يملكون معرفة بمفهوم الإرهاب وهذا يكتشف اهتمام الطلبة وانشغالهم وان ثمة فروقا في معرفة طلبة الجامعة بمفهوم الإرهاب وأن غالبية الشباب لا يؤيدون الإرهاب بجميع أشكاله سواء في الأردن أو في الوطن العربي أو في العالم. وقد كانت اتجاهاتهم معارضة للإرهاب بغض النظر عن أسبابه ومبرراته.

* **دراسة البرعي (1423 هـ)** وهي بعنوان دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. هدفت إلى التعرف على واقع دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بطريقة المسح الإحصائي والأسلوب الإحصائي وذلك بتوزيع استبانة على عينة الدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة:

1- أن أسباب التطرف تمثلت في ضعف الوازع الديني.

2- أن الطلاب يركزون بمطالبة الجامعة بمزيد من الأنشطة الطلابية.

3- يميل المتطرفون فكريا إلى الانعزالية والاتكالية.

* **دراسة السبيعي (2006 م)** التدابير الوقائية ضد الإرهاب في المملكة الأردنية السعودية هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة الإرهاب من حيث التعريف والدوافع والتدابير الوقائية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن بين الشريعة الإسلامية وغيرها من التشريعات. ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

1- التدابير الوقائية لحماية الفكر في الإسلام تعد من التدابير الرائدة في مجال الوقاية من الإرهاب.

2- الدور التشريعي في مواجهة الإرهاب يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد الدور الفكري.

* أجرى **قرملة (2007)** دراسة بعنوان دور مؤسسات المجتمع المدني في الوقاية من الإرهاب وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح التوصل إلى حلول متقدمة من شأنها تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في الوقاية من الإرهاب. اعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي. ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

1- جاءت الشريعة الإسلامية بالعديد من الآيات والأحاديث النبوية الدالة على تجريم الإرهاب.

2- أن الدول الإسلامية من أوائل الدول التي حاربت الإرهاب.

3- أوضحت الدراسة أهمية التربية الأسرية السليمة في الوقاية من الإرهاب.

ب. الدراسات غير العربية:

***دراسة Debrix Francois** بعنوان الإرهاب المنظم وقد ركزت هذه الدراسة على تحليل عوامل الإرهاب الجماعي لفترة ما بعد الحرب الباردة حيث عمدت إلى تحليل مجموعة من الأحداث الإرهابية منها حادث تفجير الطائرة الأمريكية في اسكتلندا (لوكربي) وحادث تفجير مركز التجارة العالمي بمدينة نيويورك وحادث تفجير أو كلاهما. وقد انتهت هذه الدراسة إلى النتائج منها

- أن العنف الجماعي أصبح أكثر تنظيما.
- أن العنف الجماعي أصبح اكبر تحديا للحكومات الرسمية مهما تكن.
- ضرورة قيام نظام عالمي لمحاربة الإرهاب ومكافحته.

***دراسة كيفين بيرنست 1991م:** تشير الدراسة إلى انقسام المفكرين إلى قسمين: الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام تجاه تغطية قضايا الإرهاب، إذ يرى الفريق الأول إن الإعلام يسهم بشكل كبير في نشر الأفكار الإرهابية بل التشجيع، بينما يرى الفريق الثاني أن الإعلام هو ضحية من ضحايا الإرهاب فعدم نشر الأخبار الروتينية المرتبطة بالإرهاب لمجرد أنها مرتبطة بالإرهاب قد يفقد الصحيفة مصداقيتها لدى الجمهور. وتحاول الدراسة فهم هذه العلاقة من خلال دراسة حالة جماعات العنف في (بيرو) وتحديدا جماعة "ليومينوسو" أو ما يعرف باللغة العربية الطريق المضيء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في نهاية عرض الدراسات السابقة يمكن القول أن بعض هذه الدراسات تتصل بشكل مباشر وبعضها بشكل غير مباشر ولكن تعتبر من الركائز التي انطلقت منها الدراسة حيث أسهمت في بلورة العديد من مفاهيم دراستنا. كما أسهمت في التوجيه العلمي للباحث، حيث أمدت الباحث بكيفية دراسة الموضوع والصعوبات التي واجهت الباحث وكذلك تم الاستفادة من بعضها في الإطار النظري.

لكن غالبية هذه الدراسات لم تتناول بشكل مباشر دور الجامعات في مواجهة الإرهاب، لكن ما يميز دراستنا الحالية أنها جاءت لدراسة موضوع دور الجامعات في مواجهة الإرهاب بشكل مباشر لبيان كيف تساهم الجامعات في مواجهة ظاهرة الإرهاب. ويأمل الباحث أن يسهم من خلال هذه الدراسة بجهد متواضع في هذا المجال.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تسعى الدراسة إلى معرفة دور الجامعات في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها. ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر والمراجع وإجراء مسح للدراسات السابقة، ومن ثم استخدام المقابلة كوسيلة لجمع المعلومات.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الأردنية وعددهم (20) جامعة، حيث تم اختيار عينة الدراسة من جميع عمداء شؤون الطلبة في الجامعات كعينة قصدية، وعددهم (20) عميد، حيث يوجد لكل جامعة عميد لشؤون الطلبة، وذلك لأن عمداء شؤون الطلبة هم خير من يمثل الجامعات في هذا المجال لامتلاكهم المعلومات التي تتطلبها الدراسة.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أغراض الدراسة تم تطوير أداة الدراسة وهي المقابلة وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للتأكد من صدقها. وتكونت المقابلة من سؤال مفتوح موجه إلى عينة الدراسة، وهم عمداء شؤون الطلبة في الجامعات.

والسؤال هو ما هو دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها؟

إجراءات التطبيق:

لقد تم مقابلة عمداء شؤون الطلبة في الجامعات، وتمت الإجابة على السؤال المفتوح الموجه إليهم وبعد جمع البيانات تم أخذ التكرارات والنسب لكل دور. وتم أخذ الأدوار التي كانت نسبة الاتفاق عليها لا تقل عن 50% من أفراد العينة لضمان فاعلية ادوار الجامعات في مواجهة الإرهاب وتكون بمثابة خطة مستقبلية تستعين فيها إدارة الجامعات للمساهمة بدورها في مواجهة ظاهرة الإرهاب.

الأساليب الإحصائية:

جرى استخدام برنامج spss الإحصائي لتحليل البيانات، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي ينص على؛ ما دور الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها؟. وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لبيان دور الجامعة في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها.

جدول التكرارات والنسب المئوية لأدوار الجامعات الأردنية في مواجهة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر عمداء شؤون الطلبة فيها مرتبة تنازليا

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة
1	غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة	19	%95
2	توعية الطلبة والمجتمع بأخطار الإرهاب	19	%95
3	توعية الطلبة بكيفية التعامل مع وسائل الإعلام لبيان الغث من السمين	18	%90
4	تضمين المناهج الدراسية مقررات تتحدث عن مخاطر الإرهاب	18	%90
5	غرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية النابعة من الإسلام والعروبة	18	%90
6	أن تقوم الجامعات بتوضيح الصورة الصحيحة للإسلام	18	%90
7	نشر الوعي لمفهوم الوسطية والاعتدال في الإسلام	18	%90
8	وضع لجنة عليا للإشراف على الأنشطة في الجامعات بحيث تكون موجهً لمواجهة الإرهاب	17	%85
9	التركيز على فهم رسالة عمان في الاعتدال والوسطية	17	%85
10	توفير المعلومات الصحيحة للطلاب بكل شفافية	17	%85
11	تنمية الوعي الديني لدى الطلبة	17	%85
12	تحصين الشباب بالفكر الإسلامي النير الذي ينمي الخير ويزرع المحبة	16	%80
13	نشر الوعي الديني لدى الطلبة والبعد عن الغلو التطرف	16	%80
14	استخدام وسائل الإعلام من صحف ومجلات ونشرات وإذاعات ووسائل تواصل الاجتماعي لتوعية الطلبة بمخاطر الإرهاب وبيان الصورة الصافية للإسلام وكل ما يدور حوله	16	%80
15	أعطاء دورات لأساتذة الجامعات حول كيفية التعامل مع الطلاب وتوعيتهم	16	%80
16	حماية الطلاب من الأفكار والمبادئ المنحرفة	15	%75
17	تعزيز دور النشاط الطلابي من ورش وحاضرات وندوات لتوعية الطلاب وجعل ذلك من عناصر تقييم الطالب الجامعي	15	%75
18	دعوة العلماء والمفكرين للمشاركة في أنشطة الجامعة لتوعية الطلاب والمجتمع	15	%75
19	دعوة أولياء الأمور لحضور النشاطات المختلفة بالجامعة لتوضيح أخطار الإرهاب على أبنائهم	15	%75
20	احتضان الشباب المتورطين ومحاولة إرجاعهم إلى الطريق الصحيح وليس نبذهم حتى لا تتفرد بهم الجهات الإرهابية	15	%75
21	تخصيص وقت في بداية كل محاضرة في الجامعات لتوعية الطلبة ضمن خطة منهجية لذلك	14	%70
22	أن الجامعة لم تعد مكان لمنح الشهادات فقط بل هي منارة فكرية لتوعية الطلاب والمجتمع من كل الأخطار	14	%70
23	تحسين الوضع الاقتصادي للطلاب والمجتمع	14	%70
24	تحسين الوضع الاجتماعي بنشر ثقافة المحبة بين الطلاب والمجتمع	14	%70
25	إتاحة الفرصة أمام الطلبة لطرح كل ما يدور في أذهانهم والإجابة عليها وتوضيحها	13	%65
26	تكوين وعي إيجابي لدى الطلاب لحمايتهم من الأفكار المنحرفة والهدامه.	13	%65
27	تنمية مواهب وقدرات الطلاب التي تظهر في مرحلة التعليم الجامعي	12	%60
28	الاهتمام بالمشكلات والتحديات الفكرية التي تواجه الطلاب	12	%60
29	مساعدة الطلاب على التكيف مع زملائهم وأقرانهم ومجتمعهم	11	%55
30	أن تكون الجامعة منفتحة على المجتمع لتقوم بدورها في توعية وبيان أخطار الإرهاب	10	%50
31	إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالعوامل المؤدية إلى الانحرافات الفكرية	10	%50
32	تفعيل دور المنابر الدينية	10	%50

جاء في المرتبة الأولى من مقترحات عينة الدراسة" غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة وبنسبة 95% وهذا يدل على اهتمام عمداء شؤون الطلبة بذلك واطلاعهم على وجود خلل في هذا الجانب مما يحمله الطلبة من أفكار، وكذلك أن حدوث خلل في العقيدة يؤدي إلى خلل في أعماله وسلوكه وأفعاله، وهذا ما يحمي الطلبة من الضياع مستقبلا.

وجاء في المرتبة الثانية توعية الطلبة والمجتمع بأخطار الإرهاب وبنسبة 95% من عينة الدراسة وهذا يدل على أن هذا الأمر محط اهتمام عينة الدراسة حيث أن توعية الطلبة والمجتمع بأخطار الإرهاب له دور كبير في أخذ دورهم في مواجهة الإرهاب والتطرف.

وجاء في المرتبة الثالثة توعية الطلبة بكيفية التعامل مع وسائل الإعلام؛ لبيان الغث من السمين وإن دل هذا إنما يدل على أن وسائل الإعلام تبعث الغث أحياناً، فمن الضروري توعية الطلاب بنسبة 95% بالتعامل مع وسائل الإعلام بما يحمي الطلبة من الانحراف وراء الأفكار والإشاعة المنحرفة التي تبعث الأفكار المسمومة.

وجاء في المرتبة الرابعة تضمين المناهج الدراسية مقررات تتحدث عن مخاطر الإرهاب وبنسبة 90% من عينة الدراسة، وهذا أمر ضروري من وجهة نظر عينة الدراسة، وهذا ما يؤكده الباحث حيث أن كيفية مواجهة الإرهاب يجب أن تكون جزء من المناهج الدراسية لما لذلك الأمر من أهمية لمواجهة الإرهاب.

وجاء في المرتبة الخامسة غرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية النابعة من الإسلام والعروبة، وبنسبة 90% من عينة الدراسة، حيث أن غرس هذه القيم يؤدي إلى ظهور جيل يتحلى بالأخلاق والقيم السليمة والصحيحة النابعة من الإسلام والعروبة، حيث يزيد من انتمائهم لبلدهم ووطنهم ودينهم، مما يجعلهم بعيدين كل البعد عن التطرف والإرهاب.

وجاء في المرتبة السادسة أن تقوم الجامعات بتوضيح الصورة الصحيحة للإسلام وبنسبة 90% وهذا يدل على اهتمام عينة الدراسة بهذا الأمر، حيث أن توضيح صورة الإسلام الصحيحة التي ليس فيها غلو ولا تطرف ولا إرهاب، مهمٌ جدا في العمل على مواجهة التطرف بالفهم الصحيح للإسلام.

وجاء في المرتبة السابعة نشر الوعي لمفهوم الوسطية والاعتدال في الإسلام وبنسبة 90% من عينة الدراسة وهذا يدل على أن نشر مفهوم الوسطية والاعتدال الذي جاء به الإسلام له الدور الكبير لمواجهة الإرهاب والتطرف وهناك الآيات والأحاديث التي تبين وسطية واعتدال الإسلام في كل شؤونه.

وجاء في المرتبة الثامنة وضع لجنة عليا الإشراف على الأنشطة في الجامعات بحيث تكون موجهة لمواجهة الإرهاب وبنسبة 85% من عينة الدراسة وهذا إدراك من عمداء شؤون الطلبة في الجامعات لما لهذه اللجنة من أهمية في تنسيق جهود مواجهة الإرهاب في الجامعات والعمل على صقل شخصية الطلبة وتوعيتهم.

وجاء في المرتبة التاسعة التركيز على فهم رسالة عمان في الاعتدال والوسطية، وبنسبة 85% من عينة الدراسة، لقد جاءت رسالة عمان في الاعتدال والوسطية؛ لبيان صورة الإسلام المشرقة للعالم لما

يحمله الإسلام من نظرة إيجابية وتفاؤل واحترام كافة شعوب العالم وما تحمله من تعايش واحترام للرأي الآخر؛ ولذلك توعية الطلبة بهذه الرسالة له الدور الأكبر في مواجهة الإرهاب والتطرف.

وجاء في المرتبة العاشرة توفير المعلومات الصحيحة للطلاب بكل شفافية، وبنسبة 85% من عينة الدراسة، أن توفير المعلومات الصحيحة بكل شفافية يبعد الطلبة عن التخبط في المعلومات والإشاعات، ولذلك يجب توضيح الأمور والأحداث بكل شفافية، حيث يتم التعامل معها من قبل الطلبة أيضا بوضوح، وهذا من شأنه مواجهة الإرهاب والتطرف والغموض.

وجاء في المرتبة الحادية عشر، توعية الوعي الديني لدى الطلاب وبنسبة 85% من عينة الدراسة من شأنه أن يساهم في مواجهة الإرهاب.

وجاء في المرتبة الثانية عشرة، تحصين الشباب بالفكر الإسلامي الذي ينمي ويزرع المحبة، وبنسبة 80% من عينة الدراسة قال تعالى "وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" فالإسلام دين الرحمة، فتوعية الطلبة بالفكر الإسلامي الذي يحمل المحبة والرحمة للناس، ضرورة ملحة، وله الدور الكبير في مواجهة الإرهاب والبغض والكراهية للناس.

وجاء في المرتبة الثالثة عشرة، نشر الوعي الديني لدى الطلاب، والبعد عن الغلو والتطرف وبنسبة 80% من عينة الدراسة، وهذا يدل على أن نشر الوعي الديني البعيد عن التطرف والغلو أمر ضروري لمقاومة الإرهاب والغلو والتطرف؛ لأن فهم الدين بصورة خاطئة هو مصدر من مصادر الإرهاب ولذلك الفهم الصحيح هو الطريق لوجود جيل يفهم الدين الصحيح البعيد عن الإرهاب.

وجاء في المرتبة الرابعة عشرة استخدام وسائل الإعلام من صحف ومجلات ونشرات وإذاعات ووسائل تواصل اجتماعي ،لتوعية الطلاب بمخاطر الإرهاب ،وبيان الصورة الصافية للإسلام وكل ما يدور حوله، وهذا يدل على ضرورة الشمولية في استخدام وسائل الإعلام بكافة أشكاله لبيان وتوضيح صورة الإسلام الصافية ،والتي تدعوا إلى التعاون والمحبة.

وجاء في المرتبة الخامسة عشرة إعطاء دورات لأساتذة الجامعات حول كيفية التعامل مع الطلاب وتوعيتهم، ونسبة 80% من عينة الدراسة، وهذا يدل على أن فاقد الشيء لا يعطيه، فمن الضروري أن يكون لدى أساتذة الجامعات الفهم الصحيح لصورة الإسلام، بعيدا عن الغلو والتطرف والإرهاب ،ويحملون العقيدة الصحيحة التي تؤهلهم لذلك؛ لينطلقوا في توعية الطلاب التوعية الصحيحة، لما لذلك من دور في مواجهة الإرهاب والتطرف والتعصب والغلو.

وجاء في المرتبة السادسة عشرة، حماية الطلاب من الأفكار المنحرفة بنسبة 75% من عينة الدراسة، ويكون ذلك بتوعية وتدريب الأساتذة أولا وبيان الأفكار المنحرفة ومصادرها وتوضيح وتزويد الطلاب بهذه المبادئ حتى يتم تجنبها بالمقابل بيان الأفكار والمبادئ الصحيحة؛ ليتم الأخذ بها والسير عليها ،وكل ذلك يسير في اتجاه، مواجهة الإرهاب والتطرف.

وجاء في المرتبة السابعة عشرة تعزيز دور النشاط الطلابي من ورش ومحاضرات وندوات ومؤتمرات، لتوعية الطلاب وجعل ذلك من عناصر تقييم الطالب الجامعي وبنسبة 75 % وتعزيز هذا

الدور؛ ليصبح جزءاً ضمن تقييم الطالب، ويكون هذا النشاط ضمن توجه ليأخذ دورة في مواجهة الإرهاب والتطرف، ونتيجة لذلك يصبح للطالب اهتمام بهذا النشاط كونه جزءاً من التقييم.

وجاء في المرتبة الثامنة عشرة دعوة العلماء والمفكرين للمشاركة في أنشطة الجامعات لتوعية الطلاب والمجتمع وبنسبة 75% من عينة الدراسة ليقوم العلماء والمفكرين بتوضيح وبيان صورة الإسلام المشرقة وبيان الأفكار البعيدة عن التطرف و الإرهاب وبتوضيح الصورة أمام الطلاب والمجتمع ليأخذوا دورهم في مواجهة الإرهاب والتطرف.

وجاء في المرتبة التاسعة عشرة دعوة أولياء الأمور لحضور النشاطات المختلفة بالجامعة لتوضيح أخطار الإرهاب على أبنائهم وبنسبة 75 % من عينة الدراسة، أن أولياء الأمور لهم دور كبير في توعيه أبنائهم وتوعية المجتمع بأخطار الإرهاب والتطرف؛ ولذلك جاء هذا الدور لتوعية أولياء الأمور من خلال مشاركتهم بأنشطة الجامعة بأخطار الإرهاب والتطرف ليصبح أولياء الأمور عونا للجامعة على تأدية رسالتها في مواجهة الإرهاب والتطرف.

وجاء في المرتبة العشرون، احتضان الشباب المتورطين، ومحاولة إرجاعهم إلى الطريق الصحيح وليس نبذهم؛ حتى لا تتفرد بهم الجهات الإرهابية وبنسبة 75 % من عينة الدراسة، بمعنى آخر أن الشباب الذين يؤمنون بالأفكار الإرهابية أو عندهم تطرف وغلو أو لهم علاقات مع جهات إرهابية، يجب احتضانهم ، وبيان وتوضيح الأفكار الصحيحة لهم، من خلال الالتقاء بالعلماء والمفكرين والأساتذة في الجامعات ،وإجابتهم على جميع تساؤلاتهم.

وجاء في المرتبة الحادية والعشرون تخصيص وقت في بداية كل محاضرة في الجامعات لتوعية الطلاب ضمن خطة منهجية لذلك، وبنسبة 70% من عينة الدراسة، وهذا الدور يقع على عاتق الأستاذ الجامعي، حتى في محاضرته، ليخصص وقت منها لتوعية الطلبة بأخطار الإرهاب لما لذلك من أهمية في أمن المجتمع.

وجاء في المرتبة الثانية والعشرون أن الجامعة لم تعد مكان لمنح الشهادات فقط بل، هي مناره فكرية لتوعية الطلاب والمجتمع من كل الأخطار، وبنسبة 70% من عينة الدراسة فإن الجامعة لا يقتصر دورها فقط في التدريس ومنح الشهادات الجامعية، بل عليها أن تأخذ دورها في خدمه المجتمع من خلال توعية المجتمع والطلاب بأخطار الإرهاب.

وجاء في المرتبة الثالثة والعشرون تحسين الوضع الاقتصادي للطلاب والمجتمع ،وبنسبة 70% من عينة الدراسة، أن الوضع الاقتصادي للطالب له علاقة أحيانا بالأفكار الإرهابية فقد يقود الفقر إلى الكفر، ولذلك على الجامعة أن تسعى لتحسين الوضع الاقتصادية لطلابها وتحسين أحوالهم لتأخذ بأيديهم نحو تحسين أوضاعهم الاقتصادي وإعطاء الطلاب المنح والقروض لإكمال دراستهم، حتى لا يصبحوا عرضه لاصطيادهم من خلال منظمات وجهات إرهابية بأن تدفع لهم الأموال لتجنيدهم وبث الأفكار الإرهابية.

وجاء في المرتبة الرابعة والعشرون تحسين الوضع الاجتماعي بنشر ثقافة المحبة بين الطلاب والمجتمع، وبنسبة 70% من عينة الدراسة، وعلى الجامعة أن تأخذ دورها في نشر ثقافة المحبة بين الطلاب، ومجتمعهم وزملائهم، وزيادة الانتماء والولاء لبلدهم، حتى يعيش المجتمع بأمان وسلام ومحبة وتعاون؛ حتى يكون مجتمع متقدما منتجا مبدعا.

وجاء في المرتبة الخامسة والعشرون إتاحة الفرصة أمام الطلبة، لطرح كل ما يدور في أذهانهم والإجابة عليها وتوضيحها بنسبة 65% من عينة الدراسة أن عدم الإجابة على أسئلة الطلاب، وتوضيحها قد يكون مصدر لولادة أفكار تطرف وغلو و إرهاب وذلك لسوء فهم هذه الأسئلة، ولذلك على الجامعات أن تأخذ دورها في الإجابات عن استفسارات وأسئلة الطلاب وتوضيحها؛ لتتضح الطريق أمامهم ويأخذوا الأفكار التي تنهض بالمجتمع وتؤدي إلى عمارة الأرض ومزيدا من الإنتاج والإبداع.

وجاء في المرتبة السادسة والعشرون تكوين وعي إيجابي لدى الطلاب؛ لحمايتهم من الأفكار الدخيلة والمنحرفة والهدامة، وبنسبة 65% من عينة الدراسة فعلى الجامعة أن تأخذ دورها في بناء وتكوين مجموعه من الأفكار الإيجابية نحو المجتمع تدعو إلى التفاؤل والمحبة والعمل، بدلا من الجمود والتخلف والانغلاق والكراهية وذلك حتى ينطلق الطالب نحو المجتمع وهو يحمل الأفكار الإيجابية.

وجاء في المرتبة السابعة والعشرون تنمية مواهب وقدرات الطلاب التي تظهر في مرحلة التعليم الجامعي، وبنسبة 60 % من عينة الدراسة أن تقوم الجامعة بدورها في تنمية مواهب وإبداعات وقدرات الطلاب وقيادتهم نحو التميز والإبداع؛ ليشغل الطلاب أفكارهم وابداعتهم في خدمة المجتمع، وبناء حضارتهم، واكتشافاتهم، وحل مشاكل مجتمعهم؛ ليصبح هؤلاء الطلاب قادة المجتمع نحو التميز والإبداع والعمل، ومواكبة كل التطورات العالمية، واستخدام عقولهم في خدمه مجتمعاتهم وبلدانهم وكل ذلك من شأنه أن يحارب الإرهاب والتطرف والجمود والانغلاق.

وجاء في المرتبة الثامنة والعشرون، الاهتمام بالمشكلات والتحديات الفكرية، التي تواجه الطلاب وبنسبة 60 % من عينة الدراسة أن حل مشكلات الطلاب والتحديات التي تواجههم، وخاصة الفكرية منها ،من شأنه إلى أن يبعد الطلاب عن أفكار الإرهاب والتطرف والغلو، كما أن حل مشكلاتهم يشكل لديهم النظرة الايجابية نحو مجتمعهم.

وجاء في المرتبة التاسعة والعشرون مساعدة الطلاب على التكيف مع زملائهم وأقرانهم ومجتمعهم بنسبة 55 % من عينة الدراسة، أن اندماج الطلاب مع زملائهم ومجتمعهم كل ذلك من شأنه أن يساعد الطلاب على العمل مع مجتمعهم وتحسس مشاكله ومحاوله حلها.

وجاء في المرتبة الثلاثون أن تكون الجامعة منفتحة على المجتمع لتقوم بدورها في توعية وبيان أخطار الإرهاب، ونسبة 50% من عينة الدراسة أن من الأدوار الرئيسية للجامعة هي خدمة المجتمع الذي تعيش فيه، ولذلك عليها أن تأخذ بهذا الدور الذي يشكل ثلث مهمتها التي وجدت من أجلها فعلى الجامعة أن تكون مصدرا لقيادة المجتمع نحو التوعية من أخطار الإرهاب بكل الوسائل المتاحة لديهم وأن تملك زمام التغير نحو الأفضل في المجتمع، لما لذلك من أهمية في بناء المجتمع وازدهاره.

وجاء في المرتبة الحادية والثلاثون إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالعوامل المؤدية إلى الانحرافات الفكرية والإرهابية نسبة 50% من عينة الدراسة أن الأمة الواعية تحل مشاكلها بالبحث العلمي والدراسات، وليس العشوائية والارتجالية ،وبالتالي على الجامعة أن تقوم بالدراسات و الأبحاث فإن طريقة صناعة الأمة المبدعة والمميزة هو البحث العلمي، فعلى الجامعات أن تأخذ دورها في قيادة الأمة نحو البحث العلمي.

وجاء في المرتبة الثانية والثلاثون تفعيل دور المنابر الدينية بنسبة 50% من عينة الدراسة. هذه المنابر يجب أن تكون مشعل هداية نحو الأفكار التي تدعو إلى العمل، وتبعد عن الجدل الذي لا يخدم الأمة.

ربط نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

لقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة قرملة (2007) حيث من نتائجها أن الشريعة الإسلامية جاءت بالآيات والأحاديث التي تحرم الإرهاب، وهذا ما ركزت عليه دراستنا الحالية بالعودة إلى العقيدة الإسلامية الصحيحة لمواجهة ظاهرة الإرهاب كما اتفقت هذه الدراسة أيضاً مع دراسة البرعي (1423) حيث كان من نتائج دراسة البرعي: أن من أسباب الإرهاب والتطرف ضعف الوازع الديني، وجاءت دراستنا الحالية لتركز على الفكر الإسلامي الصحيح واعتبرته من أدوار الجامعة في مواجهة الإرهاب. وكذلك من حيث تركيز كلتا الدراستين (قرمله، البرعي) على الأنشطة الطلابية. وكذلك أيضا اتفقت مع دراسة السبعي في (2006) حول موضوع أن من الإجراءات الوقائية لمواجهة الإرهاب وحماية الفكر الإسلامي، وهذا ما كان من النتائج الواردة في دراستنا الحالية أيضا.

خاتمــة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :أن هناك ادوار للجامعات لمواجهة الإرهاب حيث بلغت 32 دور ومن أهم الأدوار الحاصلة على أعلى النسب:

- غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة.
- توعية الطلبة والمجتمع بأخطار الإرهاب.
- توعية الطلبة بكيفية التعامل مع وسائل الإعلام لبيان الغث من السمين.
- تضمين المناهج الدراسية مقررات تتحدث عن مخاطر الإرهاب.
- غرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية النابعة من الإسلام والعروبة.
- أن تقوم الجامعات بتوضيح الصورة الصحيحة للإسلام.
- نشر الوعي لمفهوم الوسطية والاعتدال في الإسلام.
- وضع لجنة عليا للإشراف على الأنشطة في الجامعات بحيث تكون موجهً لمواجهة الإرهاب.
- التركيز على فهم رسالة عمان في الاعتدال والوسطية
- توفير المعلومات الصحيحة للطلاب بكل شفافية.

توصيات الدراسة:

على ضوء ما أسفرت عن الدراسة من نتائج يقترح الباحث بعض التوصيات منها:

1- أن يكون هنالك اجتماعا دورياً لعمداء شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية للاتفاق على وضع منهجية لتنفيذها في كل الجامعات وذلك لتوحيد خطه لمواجهة الإرهاب. ويمكن أن تتبنى جامعة البلقاء هذا اللقاء.

2- أن تقوم نخبة من أساتذة الجامعات الأردنية بوضع مناهج يمكن تدريسها في كل الجامعات لتوحيد الفكر الطلابي الذي يدعو للاعتدال والوسطية والإبداع والتميز، وتبصير الطلاب بظاهرة الإرهاب والتطرف.

3- أن تتعاون الجامعات الأردنية مع كافة مؤسسات المجتمع المدني في مواجهة ظاهرة الإرهاب.

4- تحصين الطلاب بالفكر الإسلامي النير الذي يتضمن الإبداع والتعاون والمحبة ونشر الوعي والفكر الديني المعتدل بعيد عن الإرهاب والغلو والتطرف.

5- تأسيس قنوات فضائية تديرها الجامعات الأردنية لبث الأفكار التي تساعد على تنمية المجتمع وازدهاره.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو داود، سيلم (1992). *سنن أبود داود*. بيروت : دار الجبل.

أحمد، محسن عبد المجيد (1999). *التعاون الأمني العربي والتحديات الأمنية*. الرياض: أكاديمية نايف الأردنية للعلوم الأمنية.

الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب (2000). *الاستراتيجية الاردنية لمكافحة الإرهاب*.

الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية والعدل والعرب (1998). *الاتفاقية الاردنية لمكافحة الإرهاب*.

بدر، أسامة (2000). *مواجهة الإرهاب دراسة في التشريع المصري المقارن*. القاهرة: مطبعة النشر الذهبي.

البرعي، وفاء محمد (1423هـ). *دور الجامعات في مواجهة التطرف الفكري*. رسالة دكتوراه منشورة. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعة.

بوادي، حسين المحمدي (2005). *الإرهاب الدولي بين التجريم والمكافحة*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الترتوري، محمد عوض، وجويحان أغادير عرفات(2006). *علم الإرهاب، الأسس الفكرية والنفسية والاجتماعية لدراسة الإرهاب*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جريدة الرأي الأردنية (2004). رسالة عمان. العدد 17 كانون الأول، الأردن: عمان.

الحراسيس، خديجة علي محمد (2007). *تأثير الإرهاب على اتجاهات الشباب في الجامعة الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.

الحريز، الناصر (2006). *الإرهاب السياسي، دراسة تحليلية*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الحقيل، سليمان(2002). "موقف الإسلام من التطرف والإرهاب". *مجلة شؤون خليجية*: مركز الخليج للدراسات الاستراتيجية. العدد28، ص70.

الدباغ، مصطفى(2007). إمبراطورية تطفو على سطح الإرهاب. المؤسسة العربية للدراسات والنش.

السبيعي، سليمان محمد(2006). التدابير الوقاية ضد الإرهاب وتطبيقاتها في المملكة الأردنية السعودية. دراسة ماجستير غير منشورة. الرياض: دار الوراق للنشر والتوزيع.

غالي، بطرس (1997). الأمم المتحدة، مواجهة الإرهاب. القاهرة: *مجلة السياسة الدولية*. العدد (127) .

الفواز، عبدالرحمن عواد(2008). الإرهاب وأثره على المجتمع الأردني.

قرملة، عمر بن حازم بن ناصر(2007). *دور مؤسسات المجتمع المدني في الوقاية من الإرهاب*. دراسة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف الأردنية للعلوم الأمنية .

مجلس هيئة كبار العلماء(1409هـ). الدورة الثلاثين المنعقدة في مدينة الطائف 8_ 12 محرم.

مدكور، إبراهيم (1979). *معجم لعلوم الاجتماعية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المعلا، محمد خليفة(د.ت). *استراتيجية مكافحة الإرهاب الشافية*. مركز البحوث والدراسات.

ولد أباه، السيد (2001). *عالم ما بعد 11 سبتمبر*.، لبنان: الدار العربية للعلوم، ص137.

المراجع الأجنبية:

Debeix,. F (2001). *Simulated Terrorism Peace review*. Fall_ winter.

Kevin,. B(1991). Contemporary Terrorism in Peru: sendero luminoso Medie. *Journal of Communication*. Vol.41.p75.

.

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
Université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued

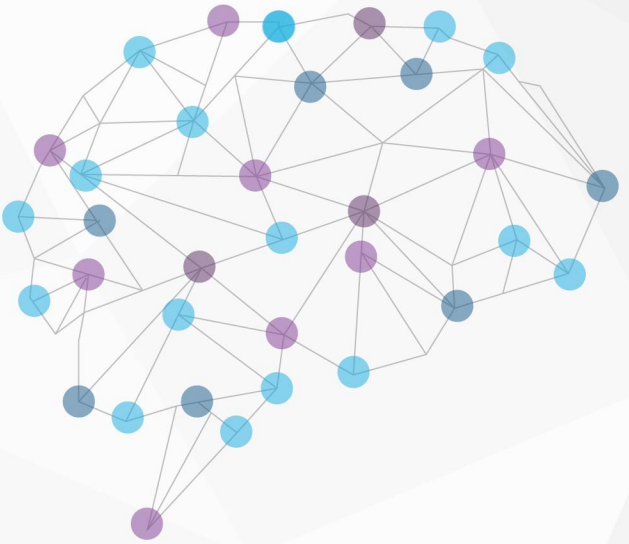
JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

JPES

International Specialised and Refereed Periodical

Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar

El-Oued Algeria



ISSN 2437-1173

Legal Deposit: N° 2015-6935

Volume 4 , Issue (1)

2017

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105